

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za kroatistiku
Katedra za hrvatsku usmenu književnost
Odsjek za pedagogiju
Katedra za predškolsku pedagogiju

Zagreb, 2016.

RECEPCIJA BAJKI DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

INTERDISCIPLINARNI DIPLOMSKI RAD

23 ECTS BODA

Mentorica: doc. dr. sc. Evelina Rudan

Studentica: Ena Kranjec

Komentorica: prof. dr. sc. Mirjana Šagud

SADRŽAJ

1. UVOD	4
2. TEORIJSKI DIO	6
2.1. BAJKA	6
2.1.1. Definicije žanra.....	6
2.1.2. Stilska obilježja.....	6
2.1.3. Terminološka određenja	9
2.1.4. Povijesni pregled razvoja žanra	10
2.1.4.1 O počecima teorijskih tumačenja	11
2.1.4.2. Teorije podrijetla.....	12
2.1.4.3. Porijeklo motiva.....	13
2.1.4.4. Iz usmenog u pisani medij	15
2.1.5. Problem genetičkih istraživanja bajki	16
2.1.6. <i>Morfologija bajke</i> (1928).....	17
2.1.7. Narodna bajka i mit.....	19
2.1.8. Bajka kao dio dječje književnosti	21
2.1.9. Bajka u psihologiji	23
2.1.10. O (ne)primjerenosti bajke predškolskom djetetu.....	25
2.1.11. Odnos pripovijedanja i čitanja bajki	28
2.1.12. Važnost pripovijedanja narodnih bajki	31
2.2. PREDŠKOLSKA PEDAGOGIJA I PREDŠKOLSKA DOB	31
2.2.1. Definicije, predmet, ciljevi i zadaci predškolske pedagogije	32
2.2.2. Predškolska dob	34
2.2.3. Razvojne osobine djece predškolske dobi	34
2.2.4. Teorije razvoja: Piaget, Vygotsky i Erikson.....	36
2.2.4.1. Piagetova teorija kognitivnog razvoja.....	36
2.2.4.2. Vygotskyjeva sociokulturna teorija kognitivnog razvoja	39
2.2.4.3. Eriksonova teorija psihosocijalnog razvoja	42
2.2.5. Povijesni prikaz ideja istaknutih teoretičara predškolske dobi.....	45
2.2.5.1. Jan Amos Komensky i predškolski odgoj.....	45
2.2.5.2. Pedagogija Friedricha Fröbela	46
2.2.5.3. Pedagoška koncepcija Marije Montessori.....	47
2.2.6. Suvremeni metodički pristup bajci	49

3. EMPIRIJSKI DIO	53
3.1. Metodologija istraživanja	53
3.1.1. Cilj	53
3.1.2. Zadaci	53
3.1.3. Hipoteze	54
3.1.4. Varijable	54
3.1.5. Uzorak.....	54
3.1.6. Metode prikupljanja podataka	56
3.2. Prikaz i interpretacija rezultata istraživanja.....	58
3.2.1. Najčešće zastupljeni naslovi	58
3.2.2. Čestotnost čitanja/pričanja bajki u vrtićkim skupinama	62
3.2.3. Primjerenost bajki s obzirom na dob djece	63
3.2.4. Zastupljenost usmenih i autorskih bajki	66
3.2.5. Reakcije djece na pročitane/ispričane bajke	68
3.2.5.1. Najčešće reakcije djece na pročitane/ispričane bajke	68
3.2.5.2. Najzanimljivije i najneobičnije reakcije djece na pročitane/ispričane bajke	70
3.2.6. Čitanje ili pripovijedanje bajki?.....	73
3.2.6.1. Prekidanje tijekom čitanja bajki.....	74
3.2.6.2. Prekidanje tijekom pričanja bajki	75
3.2.7. Strukturirane reakcije djece na pročitane/ispričane bajke	76
3.2.8. Inzistiranje djece na ponovljivosti čitanja/pričanja bajki.....	77
3.2.9. Elementi o kojima se najčešće razgovara nakon čitanja/pričanja bajke	79
3.2.10. Mijenjanje sadržaja bajki	81
3.2.11. Procjena stavova odgojiteljica	84
3.2.12. Dobrobiti čitanja i pripovijedanja bajki djeci predškolske dobi	89
4. ZAKLJUČAK	94
5. LITERATURA.....	96
6. PRILOZI.....	99
7. SAŽETAK.....	104
8. SUMMARY	105

1. UVOD

Ovim radom nastoji se prikazati i ispitati dječja recepcija bajke, književnog žanra koji je znan po svojim odgojnim vrijednostima i dobrobiti za djecu. Polaskom u vrtić djeca počinju sustavnije upoznavati bajke koje im prenose odgojitelji te pokazuju stanovite reakcije na njih. One imaju značajnu ulogu u razvoju i odgoju predškolske djece pa se zbog toga svi ti aspekti nastoje ovdje razmotriti. Rad je podijeljen u dvije veće cjeline, teorijsku i empirijsku. U teorijskome dijelu daje se opsežan folkloristički prikaz žanra bajke prema istaknutim proučavateljima: Lüthi, Propp, Röhrich, Bošković-Stulli, Biti, Hameršak, Botica i dr. Nakon uvodnih definicija, opisana su obilježja narodne bajke prema Maxu Lüthiju: jednodimenzionalnost, nedostatak dubinske perspektive, apstraktan stil, izoliranost, sveopća povezanost i sublimirani odraz svijeta. Zbog nepreciznosti upotrebe termina u hrvatskome naspram stranih jezika, jedno je poglavlje posvećeno razlikovanju terminologije (prema Bošković-Stulli). U poglavlju *Povijesni pregled razvoja žanra* predstavljena je duga tradicija bajke, koja je u počecima predstavljala narodno blago i prenosila se usmenim kazivanjem kako djeci, tako i odraslima. Nadalje, istaknuti su devetnaestostoljetni počeci prvih teorijskih tumačenja bajki iz kojih proizlaze tri temeljne teorije podrijetla: mitološka, migracijska i antropološka ili poligenetska. Rad se ukratko dotiče podrijetla motiva i pojavljivanja bajke u pisanom mediju (Hameršak). Posebno poglavlje namijenjeno je pregledu najpoznatije morfološke studije bajke strukturalista Vladimira Proppa. Narodna bajka, s naglaskom na primjere hrvatskih narodnih bajki, prema S. Botici predstavljena je usporedbom s mitom te su istaknute sličnosti i, u većoj mjeri, razlike u odnosu na njega. Središnja su poglavlja rada usmjerena na prikaz bajke u kontekstu dječje književnosti (Crnković) i psihologijskih tumačenja utjecaja bajki na djecu (Bettelheim). Poglavlje o (ne)primjerenosti bajki i okrutnim elementima te njihovim doživljavanjem u djece temeljeno je na razmatranjima Lutza Röhricha. Na kraju toga dijela teorije, govori se o važnosti čitanja i pripovijedanja bajki, njihovom odnosu te se posebna pozornost pridaje važnosti kazivanja narodnih bajki. Posljednji teorijski dio posvećen je prikazu razvojnih osobina djece predškolske dobi isticanjem triju najvažnijih teorija razvoja: Piagetove, Vygotskyjeve i Eriksonove. S tim u vezi, opisane su dvije povijesne koncepcije predškolskog odgoja aktualne i danas – koncepcija F. Fröbela i M. Montessori. S obzirom na Komenskyjev izrazit doprinos predškolskom sustavu odgoja, u zasebnom se potpoglavlju govori o njegovim idejama i znanstvenim dosezima. Teorijski dio rada završava prikazom spoznaja o suvremenim metodičkim pristupima bajci u predškolskom odgoju. U drugoj cjelini rada se teorijski okvir nastoji potkrijepiti istraživanjem provedenim

među odgojiteljicama. Istraživanjem je ispitano koliko su bajke zastupljene u vrtićima, koji su naslovi najviše zastupljeni, susreću li se djeca više s usmenim ili autorskim bajkama te koje su najčešće i najistaknutije reakcije djece na njih. Dio pitanja odnosi se na opisivanje odnosa čitanja i pripovijedanja bajki (prekidanje tijekom čitanja/pripovijedanja i dječje preferiranje jednog od tih dvaju oblika prenošenja) te njihove koristi za djecu. Sklopom pitanja prikazanih Likertovom skalom procjene žele se istražiti stavovi odgojiteljica o sljedećim elementima: (pre)okrutnost bajki za djecu, dječje doživljavanje okrutnih elemenata, nagrađivanje pozitivnih likova te interes djece za slušanje pročitanih, odnosno ispričanih bajki. Rad završava zaključcima o dobivenim rezultatima istraživačkoga dijela kao svojevrsna potvrda teorijskog koncepta.

2. TEORIJSKI DIO

2.1. BAJKA

2.1.1. Definicije žanra

Od brojnih definicija bajke koje nalazimo u književnoteorijskoj literaturi izdvojit ćemo nekoliko njih čiji autori čine teorijski okvir rada. Za Maxa Lüthija bajka je „umjetničko djelo koje svijet odražava u pravom smislu riječi i ona ne samo da je u stanju da sublimira i u sebe ugradi ma koji element, već zaista odražava sve bitne elemente ljudskog postojanja. Svaka pojedinačna bajka u sebi sadrži čovjekov svijet i svijet u cjelini, privatno i javno, ovostrano i onostrano.“ (Popović 2013: 49 prema Lüthiju 1994: 78). Ili kraće, bajke su „pustolovne priče, koje obuhvaćaju svijet, sa svodećim, sublimirajućim stilskim obličjem.“ (Lüthi 1974: 6). Vladimir Propp daje prednost kompoziciji bajke nad njezinom čudesnosti pa iz kompozicije izvodi i njezinu definiciju: „Morfološki se bajkom može nazvati svaki razvoj od štetočinstva ili nedostajanja kroz posredničke funkcije sve do svadbe ili drugih funkcija koje služe kao rasplet.“ (Propp 2012: 109). Proppova i Lüthijeva definicija temeljene su na kompozicijskoj i stilskoj analizi bajke te su samo u tom kontekstu i razumljive. Kurt Ranke ne zapostavlja element čudesnosti bajke i daje nešto standardniju definiciju pa je za njega bajka „priča čudesna sadržaja nezavisna od uvjeta zbiljskoga svijeta s njegovim kategorijama vremena, prostora i kauzalnosti, koja ne pretendira na vjerodostojnost.“ (Bošković-Stulli 1983: 121). Vladimir Biti navodi da je bajka „pripovjedna vrsta na kojoj su se, stjecanjem okolnosti, u živoj raspravi iskušavale gotovo sve važnije konstitutivne opreke suvremene književne teorije: umjetnička/narodna književnost, usmena/pisana književnost, jednostavni/složeni oblici, dovršeni/nedovršeni oblici, forma/struktura, arhetip/fenotip, dramatis persona/aktant, motiv/sklop, povijest/teorija, gramatika/pragmatika itd. (Biti, 1997: 25).

2.1.2. Stilska obilježja

Švicarski folklorist i teoretičar bajke Max Lüthi uveo je bajku u svijet epskoga pjesništva. Njegovo djelo *Europska narodna bajka* objavljeno 1947. godine je za istraživače usmene proze predstavljalo povratak činjenicama i talozima dugotrajnog procesa razumijevanja književnosti (Biti 1981: 47). Njime se nastoje otkriti bitne zakonitosti bajke kao književne vrste te spoznati bogatstvo i raznolikost svijeta bajki umjesto njegova svođenja

na osnovnu pripovjedačku jedinicu. Lüthi koristi metodologiju 'nove kritike' te osim strukturalnih obilježja bajke i njezina tematskog značenja istražuje i povijesni razvitak. Svojim istraživanjima želi ukazati na književna sredstva i umjetničke karakteristike koje bajku čine bajkom. Prema njegovu mišljenju zajednički stil, koji čini osnovu svih europskih bajki, ukazuje na zajedničko žanrovsko značenje (Popović 2013: 44).¹ Lüthi obilježje bajke i način njezine primjene čudesnoga postavlja ispred čudesna sadržaja. Čudesni sadržaji u bajci su samorazumljivi, element su radnje i „vrhunski izraz apstraktnoga, izolirajućega i sublimirajućeg stila.“ (Bošković-Stulli 1983: 21). Junak bajke je putnik koji putuje uz čudesnog pomoćnika i njegovih darova. Svijet bajke je jednodimenzionalan jer nema razlike između dvaju svjetova koji se u njoj javljaju, između „ovoga“ i „onoga“ svijeta. U stvaranju likova izostavljeni su njihovi osjećaji, unutarnji svijet i psihološka karakterizacija. Predmeti su stroge gradnje i simetrije, a iz te apstraktne i čvrste kompozicije proizlaze čudesni elementi. Apstraktni stil kompozicije bajke karakteriziraju opetovane formule, brojevi, ritmički i rimovani počeci i završeci te ponavljanje epizoda. Iako su likovi, kao i epizode, naizgled međusobno odvojeni, može se zamijetiti njihova povezanost i usklađenost. Izolacija i povezanost ostvareni su u junaku i glavni su pokretači radnje. U bajci su elementi svakodnevnog života, rituali, običaji, magijski, mitološki i seksualni motivi te simboli sublimirani i apstrahirani. Forma bajke u prvi plan stavlja pustolovinu, opasnosti i različite prepreke kroz koje junak mora prolaziti, a ne osvajanje kraljevstva ili blaga. Lüthi zaključuje da je u bajkama takva forma uvijek nevidljivo prisutna, iako je njezin čisti oblik rijetko u potpunosti ostvaren (*isto*, 22). Lüthijeva književna obilježja stila bajke, do kojih on dolazi svojim istraživanjima, ukratko možemo svesti na *jednodimenzionalnost*, *nedostatak dubinske perspektive*, *apstraktan stil*, *izoliranost*, *sveopća povezanost* i *sublimirani odraz svijeta* (Popović 2013: 44).

Jednodimenzionalnost bajke označuje da nema granice između dvaju različitih svjetova u kojima se radnja bajke odvija. U ta dva svijeta postoji nesputana komunikacija bez junakova osjećaja kontakta s nekim drugim. Svi likovi, bili oni pozitivni ili negativni, s onostranim se likovima sporazumijevaju poput sebi ravnima. Fantastične pojave u bajci junak također ne doživljava, čudesno ne izaziva psihološke reakcije ili emocije, junak ih ne preispituje, ne čudi im se i ne iskazuje strah prema njima, dakle sve je dio iste dimenzije.

Nedostatak dubinske perspektive označuje da u bajci nema produbljivanja ni u kom smislu. Lüthi govori da su junaci bajke „bestjelesne figure, bez unutrašnjeg života, bez

¹ Popović, pregled: 6.6.2016.

okruženja, nedostaje im veza s prošlošću i budućnošću, s vremenom uopće.“ (*isto*, 44). Svim likovima u bajci (ljudima i životinjama) nedostaje psihološka karakterizacija, njihova fizička i psihička dubina. Osjećaji i osobine rijetko se spominju, obično ukoliko su u funkciji daljnjeg tijeka radnje. Isto tako, o motivaciji likova ne saznajemo ništa u bajci. Pripovjedač nam ne objašnjava zašto su, primjerice, braća zlobna prema svom 'tupavom' bratu. Likovi su dvodimenzionalni, a njihove osobine samo su površinski opisane, tek naznačene. Ukratko, nedostatak dubinske perspektive najjasnije se očituje manjkom prostorne, vremenske, duhovne i psihološke razvedenosti bajke.

Apstraktnim stilom bajka oslikava sebi svojstven svijet u kojem različite pojedinosti nisu opisane, već samo imenovane. Usmjerena je na tijek radnje, spominje samo ono što je za radnju važno, a svoje likove vodi do cilja bez zadržavanja na opisima: „Junak bajke po svojoj suštini je putnik, a linija toka radnje odvija se čisto i jasno: stvari i pojave svrstavaju se naporedno i uzastopno a ne tako da se sadrže jedne u drugima što omogućava potpunu preglednost toka radnje.“ (Popović 2013: 45). Apstraktni je stil upotpunjen i brojnim drugim karakteristikama: čvrste formule (omiljeni brojevi bajke su jedan, dva, tri, sedam i dvanaest) i trodijelnost. Bajka najradije ističe broj tri – junaci su ili sami ili čine posljednji član trojke, pred junaka se postavljaju tri zadatka, pomagač tri puta intervenira, neprijatelj se javlja tri puta itd. Apstraktan stil vidljiv je i u ekstremnim kontrastima. U pravilu su likovi ili savršenog izgleda i osobnosti ili su potpuno ružni i zli. Nadalje, braćni parovi ili nemaju djecu ili ih imaju previše; najjezivija kazna u suprotnosti je s dragocjenom nagradom itd. Kretanja junaka nepreglednim prostranstvima pomoću letećih konja, kočija i čarobnih vjetrova nisu proizvoljna jer je radnja bajke u potpunosti određena svojom strogom formom i unaprijed određenim zakonitostima.

Izoliranost i sveopća povezanost je suštinsko obilježje apstraktnog stila. Izoliranost označuje nedostatak dubinske perspektive u prikazivanju – figura bajke nema svoj unutrašnji svijet, okolinu, vezu s prošlošću i budućnošću te vremenom uopće. Bajka se bavi svim onim što je izolirano, čudnovato, skupocjeno i ekstremno. Junak bajke ne stoji ni u kakvoj vezi sa svojom obitelji, narodom ili bilo kakvom zajednicom. Izoliranost se manifestira i kao smrt roditelja koji svoju djecu ostavljaju samu ili ostavljanje ubogih junaka u šumama i zabačenim, nepoznatim prostorima. Osim toga, izolirano je prikazana i sama radnja bajke – čistim činovima i bez prostornih oznaka. Tri su elementa koja najbolje odražavaju izoliranost u bajci – *dar*, *čudo* i *nevezani motiv*. *Dar*, kao jedan od središnjih motiva u bajci, vanjski je motiv koji pokreće junaka jer on nema svoj unutarnji svijet pa ne može samostalno donositi odluke. *Dar* se pojavljuje u situaciji u kojoj je on potreban, bez prethodne najave ili uspostavljene

veze. Junak bajke dobiva na dar čudo u onom trenutku u kojem mu je potrebno za zadatak koji mu je određen. Upravo je to posljedica apstraktnog stila; dar i zadatak ili dar i nevolja uvijek odgovaraju jedno drugome. *Čudo* je u bajci jedan od elemenata radnje o čijim se uzrocima i porijeklu ne pitamo, a ono odgovara skrivenim poetičkim zakonima bajke. Junaci bajke ne znaju u kakvim odnosima stoje jedni naspram drugih, a nisu ni svjesni toga. Bajka ništa ne objašnjava, već samo prikazuje, a njezini junaci joj se prepuštaju ne bi li došli do svog cilja. *Nevezani motiv* zatvoren je, izoliran element. Budući da bajka ne teži sistematičnosti, a elementi njezine radnje nisu čvrsto povezani, a ipak ih vežu neke nevidljive niti, zaključuje se da su motivi bajke nevezani.

Sublimirani odraz svijeta označuje da bajka uzima sve raspoložive motive i prerađuje ih u skladu sa svojim potrebama (Popović 2013: 44-47). O motivima bajke i njihovu porijeklu više se govori u zasebnom poglavlju rada.

2.1.3. Terminološka određenja

„Upotreba riječi bajka za naziv književnog oblika ograničena je vlasništva“, napominje Jolles (Jolles 2000: 202). Termin bajka, u značenju koje je i danas prepoznatljivo, postoji samo u visokonjemačkome jeziku. U nizozemskom je jeziku raširen termin *sprookje* u oznaci istoga oblika, dok u francuskom nalazimo izvedenicu od *conte* (priča) za *conte des fées* (bajku). U engleskom pak jeziku susrećemo termin *fairy-tale* (isto, 202). Termin *bajka* duguje svoje značenje određenog književnog oblika zbirci *Dječje i obiteljske bajke* braće Grimm iz 1812. godine. Taj se termin doduše rabio već i prije, u 18. stoljeću, kada se govorilo o „bajkama sa zmajevima, čarobnim bajkama s duhovima, bajkama i pričama za djecu i odrasle, predajama, bajkama i anegdotama.“ (isto, 202). Naša riječ *bajka* izvedenica je glagola *bajati* čije je prvobitno značenje 'govoriti'. Biti navodi da se značenje tog glagola, prema Skoku, usko povezuje sa značenjem glagola *vračati*, odnosno „krivim i netočnim izvješćivanjem.“ (Biti 1981: 166). Maja Bošković-Stulli izdvaja prvi upotrebu riječi bajka u nas. Ona se javlja u Matijevićevu *Ispoviedaoniku* iz 1630. godine. Prema Matijeviću je bajka „izmišljotina, besmisleno i nevjerovatno kazivanje“ (Bošković-Stulli 1983: 115) i ne odnosi se na vrstu pripovijetke. Iako se Matijevićev pojam bajke tada nije odnosio na vrstu pripovijetke, njegovo se značenje sačuvalo i kasnije pa su devetnaestostoljetni hrvatski i srpski književnici koristili riječ „bajka“ vezujući je uz maštu i izmišljanje te čudesne ili nevjerovatne događaje. Vuk Karadžić ne koristi izraz *bajka*, a narodne priče dijeli u tzv. *muške* i *ženske pripovijetke*. Uz njemački naziv *Märchen* za *ženske pripovijetke* koristi ime *gatka* i

opisuje ih kao pripovijetke koje kazuju „kojekakva čudesa što ne može biti“ (Bošković-Stull 1983: 115) dok su tzv. *muške pripovijetke* one u kojima ne postoji element čudesnoga (Crnković 1986: 19). Prozna vrsta koju braća Grimm nazivaju *Märchen* ne odgovara u potpunosti našem terminu *bajka*. U njemačkom jeziku taj bi naziv glasio *Wundermärchen* ili *Zauber Märchen* što bi u prijevodu na hrvatski glasilu 'čudesna čarobna bajka' i izricalo pleonazam (Bošković-Stulli 2006: 8). Slično je i u poljskom jeziku, gdje se pripovijetke s čudesnim sadržajem nazivaju čarobne ili fantastične bajke. Stoga bi, u hrvatskom jeziku, atribut „fantastična“ bio suvišan (Bošković-Stulli 1983: 117). Ipak, u usmenoknjiževnoj stručnoj literaturi termin *bajka* koristi se u značenju čudesne pripovijetke. Isti je termin prisutan i u drugim slavenskim jezicima. U ruskome jeziku koristi se kao staro tradicijsko ime uz neke priče o životinjama (*Bajka o ščuke zubastoj*, *Bajka pro tetereva*), a u slovenskome je naziv za mitske i kosmogonske predaje. U poljskom jeziku *bajka ludowa* ili narodna bajka znači narodnu pripovijetku u širem opsegu. Naša narodna, odnosno usmena bajka, približno odgovara nazivima *folk-tale*, *conte populaire*, *Volksmärchen*, *narodnaja skazka*, uz koje stoje i uže obilježeni nazivi: *fairy tale*, *conte de fées* ili *conte merveilleux*, *Zauber-* ili *Wundermärchen*, *volšebnaja skazka* (isto). Jolles izdvaja temeljno značenje starovisokonjemačkog *mâri* i gotskog *mêrs* (poznat, slavan) te *Märchen* kao oslabljenu umanjenicu *Märe* koja označuje „malu priču ili tek neodređenu glasinu iz druge ruke s kojom ne ostaješ načistu.“ (Jolles 2000: 203).

2.1.4. Povijesni pregled razvoja žanra

U mnogobrojnim teorijskim istraživanjima bajke nailazimo na nesuglasja oko vremena njezina nastanka. Bajke, kao i ostali književni žanrovi, svoj vrhunac doživljavaju razvojem tiskarstva u 15. stoljeću pa Ruth Bottigheimer navodi 1550. kao godinu njezina nastanka. Mnogi se proučavatelji bajke s ovim navodom ne bi složili jer smatraju da prije srednjega vijeka u Europi nije postojala tradicija usmenog prenošenja priča, a još manje njezin pismeni oblik. Jan Ziolkowski smatra da europske bajke vuku porijeklo iz srednjovjekovne književnosti pisane na latinskome jeziku. Postojeći pisani izvori dokazuju da su se na prijelazu iz staroga u srednji vijek pripovijedale različite fantastične priče, a mnogi motivi koje nalazimo u bajkama drevnoga su porijekla i dio su predkršćanskih mitova, epova, poema, ljetopisa, pripovijedanja i vjerskih narativa (Popović 2013: 23-24). Godine 1634/36. javlja se uokvirena pripovijest Giambatista Basilea *Cunto de li Cunti*, kasnije poznata pod imenom *Pentameron* koja svojim okvirom parodira Boccaccia te nabraja mnoštvo narodnih izraza i

običaja da bi se suprotstavila zastarjeloj toskanskoj noveli. Devetnaestostoljetna znanost proučavanja bajki ističe Basilea kao prvog sakupljača bajki, u kojeg nalazimo i priče poput *Pepeljuge*, *Sedam gavranova* i *Trnoružice* zastupljene također i u zbirci braće Grimm. Nadalje, braća Grimm u trećem svesku *Dječjih i obiteljskih bajki* ističu ime Charlesa Perraulta i njegove zbirke bajki u Francuskoj s kraja 17. stoljeća. U Perraultovoj zbirci *Contes du temps passé avec de Moralités* nalazimo *Crvenkapicu*, *Trnoružicu*, *Gospođu Holle*. Pojavom te Perraultove zbirke započinje razdoblje bajke koja s jedne strane nadomješta roman, a s druge toskansku novelu. U tome se vremenu javlja i Gallandova inačica zbirke orijentalnih priča *Tisuću i jedna noć* (Jolles 2000: 211-214). Ipak, smatra se da je bajka nastala u dalekoj prošlosti jer njezinu čitalačku publiku danas uglavnom čine djeca. Bajka time odgovara ranijem stupnju razvoja ljudskog mozga zbog duboke dječje potrebe za njezinim slušanjem i prihvaćanjem. Istraživači C.W. von Sydow, Will-Erich Peuckert i Jan de Vries iznose nekoliko teza o vremenskom postanku bajki. Dok Sydow bajku smatra indoeuropskim naslijeđem, Peuckert vrijeme njezina nastanka smješta čak prije indoeuropske ere. Nasuprot njima, de Vries smatra da je mjesto bajke ono gdje „neka racionalistička kultura smenjuje mitsku, u homerovskom svetu ili u italijanskoj renesansi.“ (Popović 2013: 25 prema Lüthiju 1994: 99). Popović (2013) prema Maxu Lüthiju (1986) ističe dvije prepostavke mogućeg nastanka bajke: jedna je da je narod neku bajku prilagodio sebi i svojim potrebama, a druga da su bajke u svojoj izvornoj formi narodu pružene onako kako to odgovara njegovim potrebama i pripovjedačkim sposobnostima. Jack Zipes, suvremeni teoretičar bajki, smatra da je zapisana bajka nastala iz prvotnih oblika usmenih fantastičnih pripovijesti negdje u Europi tijekom srednjega vijeka, odnosno od 12. do 15. stoljeća. U tom se razdoblju uočava vrijednost bajke te se ona počinje zapisivati, isprva na narodnim jezicima, a kasnije na latinskom. Ipak, odgovor na pitanje gdje su i kada točno bajke nastale sa sigurnošću se ne može dati, prvenstveno zbog činjenice da su one formirane u stalnim horizontalnim i vertikalnim migracijama govora, komunikacije i usmene predaje (*isto*, 28).

2.1.4.1 O počecima teorijskih tumačenja

Prije devetnaestog stoljeća ne postoje znanstveno utemeljena teorijska proučavanja bajki. Narodne su se pripovijetke tek u doba romantizma počele cijeniti „kao predmet divljenja zbog iskonskih nadahnuća na izvoru poezije u dušama priprostoga puka.“ Razlog su tome dvije objavljene zbirke braće Grimm: *Dječje i kućne bajke* iz 1812. te *Njemačke narodne predaje* iz 1816. Iz tekstova koje nalazimo u tim dvjema zbirkama potekao je naziv

„narodna bajke“. Isto tako, te su zbirke postale uzorom brojnih izdanja diljem Europe. No kasnija su istraživanja ukazala na upitnost podrijetla ovih tekstova. Naime, pokazalo se da velik dio zbirke zapravo čine francuske publicirane pripovijetke (Perrault, Mme d' Aulnoy, Mille de la Force) koje su posredovali pripovjedačice i pripovjedači srednjeg njemačkog građanstva francuskog hugenotskog podrijetla te različiti zapisi, knjiški i rukopisni izvori, dok su predaje prepričavane prema starim pisanim izvorima. Ipak, braća Grimm stvorila su stil njemačke bajke kakav nam je i danas poznat: jasnoća i rečenična parataksa, zornost, precizno motiviranje, imperfekt umjesto sadašnjeg vremena, upravni govor umjesto neupravnog, isključivanje tuđica, arhaični obrati, umanjenice i osjećajni iskazi u romantičarskome stilu (Bošković-Stulli 2006: 8-9).

2.1.4.2. Teorije podrijetla

Zbirkom *Dječje i kućne bajke* braće Grimm počinju teorijska tumačenja bajki. Iz njihovih je tekstova utemeljena mitološka teorija, najpoznatija i najrazvijenija teorija koja govori o porijeklu bajki iz mitova pojedinih naroda. U njihovim tekstovima se naziru, osim mitološke, obilježja još triju kasnijih teorija, migracijske i antropološke/poligenetske (Bošković-Stulli 2006: 9). Postoje dakle tri teorije o podrijetlu i širenju bajki koje će u nastavku teksta biti detaljnije opisane.

- Mitološka teorija

Vrlo rano, već u drugoj polovici 19. stoljeća, javlja se mitološka teorija bajki čiji su zastupnici braća Grimm koji su bajke gledali kao „ostatak izgubljenih prastarih, sada preobraženih i razmravljenih mitova indogermanskih naroda.“ (Bošković-Stulli 2006: 9). Pojedini teoretičari uz indogermanske narode navode i mitove tzv. primitivnih naroda. Unutar temeljnog shvaćanja mitskog podrijetla bajke javljaju se i različite tzv. solarne, lunarne, astralne i meteorske koncepcije koje bajke tumače kao simbole nebeskih tijela i prirodnih pojava. Zastupnici ove teorije su W. Mannhardt, M. Müller, A. de Gubernatis, A. Kuhn, G. Cox, L. Frobenius, F. Buslaev, A. Afanasjev, O. Miller te N. Nodilo u nas. Mitološka teorija i njezine ideje aktualne su i danas u modernoj znanosti, dok su tzv. solarne teorije bile kratka vijeka. Različite smjerove tumačenja mitskog podrijetla bajki nalazimo kod F. von der Leyena, J. de Vriesa, M. Eliadea, V. Proppa, E. Meletinskija, C. Lévijsa-Straussa i drugih. Osim s pojavama u prirodi, mitsko podrijetlo bajki vezuje se i uz kultske radnje i vjerske obrede, primjerice inicijacijske ili pogrebne, koji su bili popraćeni kazivanjem mitova. C. W. von

Sydow smatra da su bajke pretežno indoeuropskog podrijetla, a kasnije su se mijenjale i prilagođavale ovisno o području u kojem su bile zastupljene. Takve lokalne redakcije bajki on naziva *ekotipovima* (Bošković-Stulli 2006: 10).

- Migracijska teorija

Migracijska teorija bavi se pitanjima mjesta nastanka bajki i putevima njezina širenja. Njezini najpoznatiji zastupnici su T. Benfey, R. Köhler i E. Coaquin, a u nas V. Jagić. Prema sanskrtologu i začetniku teorije Teodoru Benfeyju bajke potječu iz Indije, a basne iz Grčke. Tu je tezu izrekao 1859. godine objavivši svoj prijevod *Pañcatantre*, indijske zbirke pripovjedaka. Benfey smatra da su bajke prvotno bile poučne budističke pripovijesti koje su se počele prenositi uglavnom usmenim načinom, a svoj kasniji oblik poprimile šireći se pretežito pismenim putem prema Europi (*isto*, 11). Suprotno od njega misli Peukert koji smatra da su bajke nastale u agrarnom području starih naroda na istoku Sredozemlja (Crnković 1986: 25).

- Antropološka ili poligenetska teorija bajke

Kritike migracijske teorije o podrijetlu bajki najčešće su zastupljene u obliku antropoloških teorija čiji istraživači govore o sličnim elementima u bajkama međusobno vrlo udaljenih naroda. Također, u okviru ovih teorija govori se o neovisnosti elementarnih misli i religijskih shvaćanja poput animizma. Predstavnik antropološke teorije je E. Tylor, a slijede ga A. Lang, A. Bastian, C. W. von Sydow i drugi. Antropološka teorija na pripovijetke je primijenjena tzv. poligenetskom teorijom koju zastupa J. Bédier u knjizi *Les Fabliaux* te A. Veselovskij koji se bavio prijenosom sižea i motiva u usmenoj i pisanoj književnosti (Popović 2013: 35). Bédier zastupa tezu da su bajke izraz kreativnih kazivača, a ne „puki odraz tuđih pripovijesti koje su migracijom korporirane u nju.“ (*isto*, 35) Iako je poligenetska teorija korisna u tumačenju osnovnih motiva i tema u bajkama, nije korisna njezina primjena na složenije sižee pripovjedaka (Bošković-Stulli 2006: 11).

2.1.4.3. Porijeklo motiva

Bajka predstavlja subliminalni odraz svijeta i koristi raspoložive motive koje pretvara u skladu s potrebama situacije ili zadatka junaka. U bajkama susrećemo motive koji obrađuju ljudske odnose i svijeta koji nas okružuje: prosidba, vjenčanje, siromaštvo, djeca bez roditelja, roditelji bez djece, (ne)vjernost prijatelja, odanost braće i sestara. Pokraj motiva iz

svakodnevnog života tu su i oni iz magičnoga svijeta – susret i rastanak s preminulima, zmajevima, mitološkim bićima, vilama, patuljcima. Koriste se čarobne riječi, slike i haljine ili pak čarobna ogledala. Svi su motivi u bajci ispražnjeni, lišeni svake individualizacije. U bajci se čudesno opisuje, ali ne doživljava. Ona na jednak način i u istome tonu govori o običnim svakodnevnim događajima kao i o onim čudesnim (Popović 2013: 49). Riječima Marije Bošković-Stulli, „u bajku ulaze elementi običnog života, motivi magijskoga i mitološkog podrijetla, relikti rituala i običaja, seksualni motivi i simboli, ali svi se oslobađaju prvobitnoga konkretnog značenja.“ (Bošković-Stulli 2012: 285). Milan Crnković (1986: 26) prema M. V. Dimiću izdvaja nekoliko žarišnih ishodišta motiva u narodnim pričama, posebice u bajkama. Najbrojniji motivi su oni indijskoga porijekla. U to pripada oslobođenje kralja pretvorenog u zmiju djevojčinom ljubavi, njemušti jezik koji se može naučiti činjenjem dobrih djela, nadmetanje čarobnjaka i njegova učenika u preobražavanju, takmičenje kralja i njegova vezira u seljenju duše iz jednoga tijela u drugo, izrastanje velikih posljedica iz malih uzroka, životinjska zahvalnost koja je jača od zahvalnosti ljudi, putovanje u raj, odgonetavanje zagonetki, istjerivanje bolesti kao zlih duhova, progonjeni junak koji iza sebe baca predmete koji postaju nesavladive zapreke, neman koja otima djevicu, poklon koji se na neobičan način vraća darovatelju, sreća pomaže čovjeku koji se izdaje za sveznalicu, mudrica se izbavlja svake nevolje... U motive keltskog i irskog podrijetla ubraja se sljedeće: divovska snaga, nepobjedivost u jelu i pilu, mačevanju i plivanju, u borbi za život, s nemanima i ljudima; putovanja u podzemni svijet, začarani dvorci, duboki bunari iz kojih pušu opasni vjetrovi, zlatokose i patuljci, skrivanje djevojaka po šumama i njihova šutnja, pretvorbe braće u labudove i gavrane, voda života, staklene planine, djevojke koje spuštaju svoju dugu kosu niz zidove kako bi se njihov dragi spasio. Grčki motivi su Androklo i lav, lisica koja laska gavranu, jabuke besmrtnosti, priče o nevjernoj udovici, jednooki div, zmajevi. Iz motiva kineskoga podrijetla tu su čarobne lisice, odnosi ljudi s mrtvima, nemanima i bogovima, realističke pojedinosti u slikanju svakidašnjeg života i u dočaravanju nevjerojatnih dvorova, vrtova i sl. U perzijske motive, pored indijske baze, Crnković ubraja žene mjesečeva lika, palače s brojnim stupovima, zidove čarobnih boja, vrtove koji su obasjani mjesečinom, vodoskocima i slavujima, tržnice s robovima, haremski život, senzualnost, samovolju vladara i njihovih suradnika. Sjeverni i germanski motivi su gušćarica, propast svijeta, nadvladavanje ratničke djevice, borbe bogova, divova i patuljaka, avet i duhovi, smrt kao lice itd. Smatra se da vile i realistička potka bajki izvire iz ruskih, odnosno slavenskih bajki uopće, dok su indijske i crnačke bajke bliske mitologiji. Mnogi od navedenih motiva mogli su se autohtono javiti i u drugih naroda, a mnogi su seljenjem doživjeli veće ili manje preinake. Od naroda do

naroda je zanimljivo uspoređivati različite varijante motiva. Crnković izdvaja primjer naše *Pepeljuge*, ruske *Havrošečke*, Perraultove *Pepeljuge*, Grimmove *Pepeljuge* i *Jednooke*, *Dvooke* i *Trooke*, burmanske *Velike kornjače*, staroškotske *Rogožarke* (*Rushencoatie*) i brojne druge motivske varijante. Iako se u proučavanju motiva mogu izdvojiti neka važnija mjesta podrijetla, čestoća varijanti osnovnih motiva u brojnih naroda idu u prilog tezi da je bajka „zajednička baština svih naroda, da se u svakom narodu razvijala i cvala i da motivi nisu znali za granice.“ (Crnković 1986: 27).

2.1.4.4. Iz usmenog u pisani medij

Bajke, zajedno s brojnim ostalim usmenoknjiževnim žanrovima, nisu bile namijenjene isključivo djeci i nisu pripadale dječjoj književnosti. Među širim društvenim slojevima, a posebice u ruralnim krajevima, bajke su se tijekom 19. stoljeća podjednako pripovijedale djeci kao i starijima. Na razini dječje recepcije toga žanra, smatralo se da ih djeca jednako doživljavaju i prihvaćaju kao i odrasli. U tom je razdoblju vladalo uvriježeno mišljenje da su one „neobvezujuće, izmišljene pripovijesti“. (Hameršak 2011: 155). Prije kraja 19. stoljeća usmene su se pripovijesti kazivale djeci građanskoga i plemićkoga porijekla, a repertoar dječjih priča bio je odabran i probran isključivo za njih. Toj su djeci priče kazivale odgojiteljice, primjerice *maestre* u splitskom području, žene koje su čuvale i odgajale predškolsku djecu. One su, po mišljenju gradskog poglavara, djecu kvarile „raznim bajkama i neukusnim pričama, što je oduzimalo najveći dio vremena.“ (*isto* 2011: 95 prema Božić-Bužančić 1982: 24). S druge strane, već spomenuta djeca seljačkog porijekla slušala su bajke, predaje i legende u društvu odraslih. Bajke su kasno i sporo ulazile u polje hrvatske dječje književnosti, a sve do kraja 1879. godine nisu se uvrštavale u zbirku narodnih priča namijenjenih djeci. Spomenutom godinom, točnije objavljivanjem Stojanovićeve zbirke narodnih priča za djecu, započinje izdavanje monografskih izdanja bajki hrvatske dječje književnosti u slikovnicama i ilustriranim knjigama u kojima su bile objavljivane pojedine bajke. U udžbenicima bajke nalazimo ipak nešto kasnije. U tiskanu hrvatsku dječju književnost bajke su ušle s prvim tiskanim časopisom pučko-dječjeg karaktera, *Bosiljkom*. U tom su časopisu bajke doživljene kao „prežitci nekadašnjega slavenskog zajedništva, priče kojima ne vjeruju ni odrasli, ni djeca“ (*isto*, 156), no imale su privilegirano mjesto u njemu, za razliku od ostalih usmenoknjiževnih oblika. Razlog njihove privilegiranosti bila je pretpostavka da su bajke dobro sredstvo konstrukcije nacionalnog identiteta bez podupiranja modernizacije društva. Namijenjen djeci, mladima, ali i manje obrazovanim odraslima,

Bosiljak je težio što bržoj i masovnijoj poduci puka. Marijana Hamersšak napominje da je za *Bosiljak* i bajke u njemu važno „herderovsko shvaćanje narodnoga pjesništva kao najpreciznijeg i najuzvišenijeg izraza duha jednog naroda.“ (isto, 107). 1868. godine bajke su nakratko nestale iz dječje književnosti jer se *Bosiljak* prestao objavljivati. Pokretanjem časopisa *Smilje*, namijenjenog isključivo dječjoj čitateljskoj publici, one 1873. godine ponovo stupaju na scenu. Sve do 1880. godine ovo je jedina publikacija koja, barem rubno, objavljuje bajke. U tom se časopisu cijeni i afirmira žanr čudoredne pripovijetke u najširem smislu, a bajka se i dalje ne doživljava kao pretežito dječji žanr. Objavljeno je svega nekoliko narodnih bajki, a ostali zastupljeni žanrovi uključivali su uglavnom šaljive pripovijesti, predaje, anegdote i basne. Za časopis *Smilje* posebice je važna didaktična namjena te sklonost modifikacijama bajki. Na oblikovanje kolektivnih predodžbi o djetetu kao „autonomnom, samom po sebi važnom biću predodređenom za bajke“ (isto, 158), utjecao je porast produkcije bajki nakon 1880. godine u bogato opremljenim ilustriranim formama svezaka knjiga, slikovnica, monografija i dr. Takva vizualno primamljiva izdanja nastojala su pridobiti dječje recipijente i prepostavljala autonomnog dječjeg čitatelja (isto, 158).

2.1.5. Problem genetičkih istraživanja bajki

Vladimir Biti ukazuje na krizne točke devetnaestostoljetnog bavljenja usmenim pripovjednim oblicima unutar genetičkih proučavanja. U brojnim istraživanjima dolazi do gomilanja raznolike građe o bajkama koja ne uključuje jedinstvena i usuglašena mjerila razvrstavanja. Tako nailazimo na brojna istraživanja o bajci „a da jasna predodžba o tome što je bajka u stvari ne postoji.“ (Biti 1981: 15). Slično navodi i Propp, istaknuvši pitanje metode proučavanja bajki. Smatra da se bajka običavala proučavati samo genetski, bez prethodnog sistematskog opisa. Suvišno je govoriti o klasifikaciji i genetici bajke prije njezina temeljitog određenja: „Jasno je da je pre nego što postavimo pitanje: *otkuda bajka potiče?*, potrebno odgovoriti na pitanje: *šta je bajka?*“ (Propp 2012: 11). Budući da je bajka žanrovski vrlo raznolika, potrebno ju je razdijeliti i klasificirati, što predstavlja prvi stupanj znanstvenog proučavanja. Problem klasifikacije javlja se zbog podjela koje ne proizlaze od samog materijala. Iznoseći nekoliko primjera pokušaja razvrstavanja bajki, Propp izdvaja podjelu bajke prema strukturi (V. F. Müller), vrstama (W. Wundt), sižeu (P. M. Volkov i A. Aarne), motivima (Veselovski) i elementima (J. Bédier). Posebno ukazuje na kaotičnost klasifikacije bajki po sižeu jer je osobitost bajke da njezini sastavni dijelovi mogu bez izmjene biti preneseni u drugu bajku. Zbog toga je, zaključuje, najprije potrebno proučavanje strukture

svih vidova bajke koje se nalaže kao uvjet za njezino povijesno proučavanje (*isto*, 24). Stoga Propp u svome najpoznatijem djelu *Morfologija bajke* iz 1928. godine daje njezinu detaljnu morfološku analizu.

2.1.6. *Morfologija bajke* (1928)

U svome izlaganju Propp strukturalističkom analizom daje smjernice za sustavan povijesni opis žanra bajke. Proppova analiza se odnosi samo na narodne bajke iz kojih se izdvajaju sastavni dijelovi te se po njima bajke uspoređuju. Rezultat tog uspoređivanja je morfologija bajke, odnosno „opis bajke prema njenim sastavnim dijelovima i odnosu dijelova jednih prema drugima i prema cjelini.“ (Propp 2012: 27). Dok je za finsku školu A. Arnea ključan pojam motiva, Propp uvodi funkcije kao osnovnu jedinicu proučavanja bajki. Na funkcijama ili radnjama likova, koje smatra osnovnim dijelom bajke, temelji se njegova analiza. Funkcije podrazumijevaju postupak lika koji je određen s obzirom na značaj koji on ima u tijeku radnje. Iako se vršitelji radnji, dakle likovi, njihovi nazivi i pripadajući atributi mogu mijenjati, funkcije ostaju stalne i nepromjenjive veličine te je njihov redoslijed uvijek istovjetan. Istovjetnost redoslijeda funkcija, napominje Propp, zakonitost je koja vrijedi isključivo za narodne bajke i nije osobina bajke kao književne vrste, odnosno ne vrijedi za umjetničke bajke. Isto tako, nema svaka bajka sve funkcije, ali se time ne mijenja raspored ostalih funkcija u bajci. Bajke s jednakim funkcijama koje čine strukturu mogu se smatrati bajkama istoga tipa pa se na taj način može sastaviti registar tipova koji je izgrađen na temelju točno definiranih strukturnih obilježja. Propp izdvaja trideset i jednu funkciju. Sve se funkcije uzastopno uklapaju u jednu priču. Bajka započinje tzv. početnom situacijom koju Propp ne smatra jednom od funkcija, ali je ona važan morfološki element. Početna situacija može biti nabranje članova obitelji, imenovanje junaka, navođenje njegova položaja i sl. Iz početne situacije proizlaze sve ostale funkcije: *udaljavanje* (jedan od članova obitelji udaljava se od kuće; odlazak na posao, u šumu pa čak i smrt), *zabrana*² (koja se izriče junaku, pr. izlazak na ulicu, zavirivanje u odaju), *kršenje zabrane*³ (junak krši zabranu koja mu je prethodno izrečena, pr. princeza kasni s povratkom kući), *ispitivanje* (ispitivanje protivnika o boravku djece, dragocjenih predmeta i sl.), *odavanje* (protivnik dobiva odgovor na svoje pitanje), *podvala* (protivnik želi prevariti žrtvu pretvorbom, nagovaranjem, primjenom čarobnih sredstava, različitim sredstvima prevare ili nasilja), *sudjelovanje* (žrtva je prevarena, pristaje

² Propp navodi da se ovdje može načiniti digresija radi lakšeg razumijevanja.

³ Nakon kršenja zabrane, u radnju stupa junak protivnik kojemu je cilj narušiti obiteljsku idilu, izazvati nesreću, naštetiti. Protivnik, odnosno donositelj štete, može biti i pr. zmaj, đavao, vještica i sl.

na nagovore protivnika i time zapravo pomaže neprijatelju), *nanošenje štete i nedostatak*⁴ (protivnik nanosi štetu otmicom, oduzimanjem čarobnog sredstva, tjelesnom povredom i dr.), *posredovanje*⁵ (upućuje se poziv u pomoć koji junak slijedi), *početak suprotstavljanja* (tražitelj pristaje na poziv ili se odlučuje suprotstaviti), *odlazak*⁶ (junak napušta dom), *prva darivateljeva funkcija* (junak se provjerava, ispituje i sl.), *junakova reakcija* (može biti pozitivna ili negativna; pr. junak izdržava ili ne izdržava probu, odgovara ili ne odgovara na pozdrav i dr.), *stjecanje čarobnog sredstva* (životinje, predmeti iz kojih se pojave čudotvorni pomoćnici, čarobni predmeti, nadnaravne osobine), *junakovo prostorno premještanje* (junak odlazi na mjesto na kojem se nalazi predmet za kojim traga), *borba* (junakova borba s neprijateljem – sa zmajem, vitezom, neprijateljskom vojskom), *obilježavanje junaka* (tjelesno obilježavanje žigosanjem, prstenom i ostalim), *pobjeda* (protivnik je pobijeđen u borbi, natjecanju, kartama i sl.), *otklanjanje nevolje ili nedostatka*⁷ (junak otklanja početnu nevolju ili nedostatak), *povratak* (junak se vraća, a njegov povratak katkada može imati karakter bijega), *junaka progone* (junaka progoni zmaj, vještica; žele ga ubiti), *spašavanje junaka*⁸ (junak se spašava od potjere pretvorбом ili vještinama), *skriveni dolazak junaka* (junak dolazi kući ili u neku drugu zemlju neprepoznat, kao učenik, kuhar i sl.), *neosnovani zahtjevi* (junaku ih postavljaju braća ili general, vodonoša i dr.), *težak zadatak* (zadaci su raznoliki: provjera jelom i pićem, vatrom, odgonetavanje, provjera junakove snage), *rješavanje* (junak rješava zadatak), *prepoznavanje* (junaka prepoznaju po znaku, prstenu, rješavanju zadatka), *razotkrivanje* (protivnik ili lažni junak je razotkriven; uobličeno je u priču ili pjesmu), *preobražaj* (junak dobiva novi izgled, odjeću, dvorac), *kažnjavanje* (neprijatelj je kažnjen protjerivanjem, strijeljanjem, samoubojstvom), *svadba* (junak se ženi i dolazi na prijestolje). Neke funkcije su svrstane po parovima (pr. zabrana – kršenje; raspitivanje – odavanje), neke grupirane (nanošenje štete, odašiljanje, junakova odluka da se suprotstavi i odlazak), neke međusobno čine cjelinu (provjeravanje junaka, njegova reakcija i nagrađivanje), a neke nemaju svoj par (udaljavanje, kažnjavanje, ženidba i dr.). Maja Bošković-Stulli ističe da je promatranje funkcija u opozicijskim parovima jedan od osnovnih postupaka strukturalističkog

⁴ Izrazito važna funkcija jer njome započinje zaplet bajke. Prvih sedam funkcija omogućuju ili olakšavaju njezino ostvarenje.

⁵ Ova funkcija služi kao vezivni element i u bajku uvodi junaka.

⁶ U bajku ulazi novo lice: *darivatelj* ili *opskrbljivač* i daje junaku čarobno sredstvo koje mu omogućuje uspješno svladavanje nesreće. Junak ga slučajno sreće (u šumi, na putu i sl.).

⁷ Funkcija kojom se postiže vrhunac zapleta.

⁸ Nakon ove funkcije javlja se nevolja koja može, ali i ne mora uspostaviti novi tijek bajke.

opisa. Analizirajući bajku prema funkcijama, Propp imenuje sedam likova koji vrše zadane radnje, odnosno odgovaraju određenim funkcijama. U nastavku teksta navedeni su svi likovi i njima pripadajuće funkcije, odnosno funkcije koji oni obavljaju te odgovarajuće radnje u kojima se javljaju.

- I. *protivnik* (nanošenje štete i nedostatak; borba; proganjanje)
- II. *darivatelj* (prva darivateljeva funkcija; stjecanje čarobnog sredstva)
- III. *pomoćnik* (junakovo prostorno premještanje; otklanjanje nevolje ili nedostatka; spašavanje junaka; rješavanje; preobražaj)
- IV. *careva kći (traženo lice) i njezin otac* (težak zadatak; obilježavanje junaka; razotkrivanje; prepoznavanje; kažnjavanje; svadba)
- V. *pošiljatelj* (posredovanje)
- VI. *junak* (odlazak – u potragu, junakova reakcija; svadba)
- VII. *lažni junak* (odlazak - u potragu, junakova reakcija – uvijek negativna; neosnovani zahtjevi) (Propp 2012: 93-94).

Ključno obilježje bajke Propp ne vidi u njezinoj čudesnosti, već u kompoziciji. Ta kompozicijska, strukturalna i sintaktička obilježja bajke čine njezinu jedinstvenu poetiku, a na kompoziciji Propp temelji svoju definiciju bajke (Bošković-Stulli 1983: 119). Istražujući kompoziciju bajke, on je ukazao na podjednaku građu bajki i pripadnost istome tipu bez obzira na mnogobrojne sižee u kojima se uobličuju. Zaključio je da se one kreću od početnog nedostajanja do sretnog razrješenja (Bošković-Stulli 1982: 284). Važnost Proppove studije je u njegovu određenju bajke kao cjeline sastavljene od dvije vrste elemenata: promjenjivih (atributi junaka, načini ispunjenja funkcija, vezivni elementi) i nepromjenjivih (funkcija). Njegov je pristup bajci mnogima kasnije poslužio za proučavanje bajki i narodnih pripovjedaka drugih naroda. Neki teoretičari, poput J. Zipesa, zamjeraju mu nedostatak istraživanja odnosa i međusobnog utjecaja usmenih predaja i književne tradicije, ali i promjena kojima je bajka, kao produkt usmenog kazivanja, podložna nakon prelaska u pisani medij i prerastanja u književnu bajku (Popović 2013: 43).

2.1.7. Narodna bajka i mit

Narodnu bajku Lüthi opisuje sljedećim obilježjima: raščlanjenost u više epizoda; jasno određena struktura koja ju svojim karakterističnim obilježjima odvaja od slobodnijeg strukturiranja umjetničke bajke; umjetnička fikcija; lakoća i razigranost koje ju dijele od predaja, legende i mita. Nadalje, navodi da didaktični elementi u narodnoj bajci nemaju značajniju ulogu, poput onih u basnama ili egzemplima. Miješanje stvarnog i nestvarnog narodnu bajku razlučuje od vrsta poput novele, romana i znanstvenofantastičnih djela koja teže realističkom ili pseudorealističkom prikazivanju zbilje (Bošković-Stulli 1963: 11). Prema Stipi Botici, na hrvatskom je prostoru poznato do desetak tisuća narodnih bajki, a u tu brojku ulaze primjeri koje karakterizira čista bajkovita struktura i primjeri koji obilježja te strukture imaju u manjoj mjeri, a takvi su primjeri znatno češći. Prije govora o hrvatskoj narodnoj bajci potrebno ju je usporediti s mitom preko kojeg se uopće i dolazi do bajke (Botica 2011: 7). Sličnosti bajke i mita u manjem su broju zastupljene nego njihove razlike. Bajka je od mita, točnije od mitske predaje, baštinila odnos prema vremenu, koje je apstrahirano i uopćeno isto kao i prostor. Između mita i religije, mita i obreda važna je i simbolizacija te metaforizacija značenja koje predstavlja pojam, a aktualizira se u priču i na taj način prenosi (postojanje stvarnog i prenesenog značenja tog pojma). No u bajci je verbalna, posebice neverbalna komunikacija znatno naglašenija nego u mitu. Važno je obilježje hrvatskih bajki „njemušti jezik ili govor“, odnosno nečujni govor koji običan čovjek ne razumije, ali ga mogu koristiti i razumjeti akteri u posebnim prilikama u kojima se on ostvaruje. Jasne razlike mita i bajke vidljive su najprije u položaju koji čovjek zauzima u njima. Akteri mita nadnaravna su bića koja upravljaju svijetom i čovjek ne utječe bitno na radnju. Ona sama po sebi posjeduju urođenu moć kojom upravljaju svijetom, a čovjek u bajci to uglavnom uspijeva konkretnim čarobnim sredstvom (kamenom, obucom, torbom, prstenom i dr.) ili pak njegovom funkcijom (svladavanje udaljenosti, zaštita, nevidljivost i sl.). Bajka pak čovjeku daje povlašteno mjesto u radnji te verbalizacijom može mijenjati svijet oko sebe. Zajedničko obilježje bajke i mita je njihovo pretvaranje „kaosa u kozmos, sakupljanje rasutih mitemskih fragmenata i dovođenje ih u red, verbalna semantizacija simbola.“ (isto, 10). Također, funkcije su jedan od bitnijih zajedničkih obilježja. U mitu prevladava ontološka i gnoseološka funkcija, a u bajci utilitarna i ludistička. Bajka se može tumačiti alegorijski, ali mit treba tumačiti odvojeno od alegorijskog shvaćanja. U bajkama se naglašava socijalna dimenzija i razrješavaju se konkretne pojedinačne situacije. S druge strane, mit se bavi sudbinskim i općeljudskim pitanjima koja često tragično završavaju. Završeci bajke upravo su suprotni. Želeći naglasiti „utopijsku želju maloga čovjeka“ (Botica 2011: 12), bajka prilagođava i svoje završetke koje uobličava u svadbe, gozbe, radost posjedovanja i sl. Naše narodne pripovijetke, pa tako i

bajke, ne odlikuje čvrsto arhaična i formulirana struktura. Ipak, nalazimo na neke osnove stila bajke u njima: središnja junakova pustolovina oko koje se gradi radnja, trostruko ponavljanje epizoda, gradacija, formulaični počeci i završeci. Uz bajke s klasično određenom strukturom zanimljive su i priče s izmiješanim motivima, necjelovitim rečenicama, bez klasičnog sklada. Primjer takve bajke navodi Maja Bošković-Stulli kada govori o ličkoj varijanti bajke *Ivica i Marica*, koja je „sirova i ljudožderska, ali puna primitivne draži.“ (Bošković-Stulli 1963: 24). U fabulativnom tijeku bajke možemo izdvojiti nekoliko varijacija: pravolinijska usmjerenost na svršetak radnje; opisivanje usputnih avantura glavnog aktera; simultanizam u razrješenju zapleta i uokvirenost priče (Botica 2011: 11). Stipe Botica izdvaja prednosti i nedostatke hrvatske narodne bajke. Najprije, ona bira primjerene aktere bajkovitih struktura. Ti akteri, kao i prostor i vrijeme, apstrahirani su na pravu mjeru. Njezina formalna struktura zaokružena je cjelina, a fantastika kontrolirana. Hrvatska narodna bajka prožeta je demonskim motivima (nečiste sile, đavoli, utvare...), a takve tzv. *demonološke bajke i predaje* nadomjestak su hrvatskog mitskog sustava. U njezinu fabuliranju, kompoziciji, leksičkoj i stilskoj obradi vidljivi su različiti idiomi (čakavski, kajkavski, štokavski) na kojima su bajke napisane. U nedostatke obilježja hrvatskih narodnih bajki ubrajamo različite naracijske propuste: izostanak retardacija, brzo prelaženje na zaplet i nagli završeci; nemotivirana i spora fabula i isto tako loš izbor leksika i sintakse. Što se tiče aktera, ističe se da su oni „preslabi za uloge koje nose u radnji, njihovo je ponašanje hirovito i često nedostaje dobar izbor „pravih“ protivnika (Botica 2011: 13-14).

2.1.8. Bajka kao dio dječje književnosti

Dječja književnost je dio nacionalne književnosti koja ima svoje norme, tematiku i čitatelje. Milan Crnković je definira kao „posebni dio književnosti koji obuhvaća djela što po tematici i formi odgovaraju dječjoj dobi (grubo uzevši od 3. do 14. godine), a koja su ili svjesno namijenjena djeci, ili ih autori nisu namijenili djeci, ali su tijekom vremena, izgubivši mnoge osobine koje su ih vezale za njihovo doba, postala prikladna za dječju dob, potrebna za estetski i društveni razvoj djece, te ih gotovo isključivo ili najviše čitaju djeca.“ (Crnković 1980: 5-6). Iz ove je definicije vidljivo da nisu sva djela dječje književnosti isprva bila namijenjena upravo djeci. Primjerice, Charles Perrault svojim se bajkama protivio klasicističkoj tematici, braća Grimm su bajke vidjela kao izraz narodne duše, a Andersen je svojim pričama izražavao osjećaje koje je nosio u sebi (*isto*, 4). Počeci dječje književnosti naziru se s kraja 18. ili sredine 19. stoljeća. Publikacija knjiga namijenjenih isključivo djeci

kao recipijentima relativno je nov fenomen. Marijana Hameršak napominje da je sasvim razumljivo da s počecima dječje književnosti nije izumrlo dječje čitanje i knjiga koje nisu namijenjene djeci jer je dostupnost knjiga u to vrijeme bila omogućena samo djeci iz imućnijih obitelji, a ostala djeca, koja nisu polazila školu ili imala privatnu obuku kod kuće, mogla su listati pučke kalendare ili pučke „klasike“ kao što su *Razgovor ugodni naroda slovinskog* ili *Satir iliti divji čovik* (Hameršak 2011: 72-73). Ista autorica ističe da su sjećanja na čitanja takvih nedječjih knjiga česta u autobiografskoj prozi prve polovice 19. stoljeća, što govori o važnosti koju u djetinjstvu ostavljaju prozni žanrovi. Može se zaključiti da su djeca čitala nedječje knjige i prije i poslije stvaranja osnovnih uvjeta za normalan razvoj dječje književnosti (*isto*, 76). Crnković bajku⁹, uz dječju poeziju, roman ili pripovijetku o djeci, svrstava u osnovne vrste dječje književnosti. Navodi još i basnu, a ostale vrste (roman i pripovijetku o životinjama ili djela s tematikom prirode, avanturistički roman, povijesni roman, putopis i znanstveno-popularnu literaturu) smatra neprimjerenima dječjoj dobi. Ističe da bi se u čitanju književnosti djeci i njezinoj obradi u školama morala uzeti u obzir podjela dječje književnosti po vrstama, koja bi trebala biti usko povezana i usklađena s dječjom dobi. Unutar književnih vrsta dječje književnosti razlikujemo dakle dva smjera: pisci koji svjesno namjenjuju svoja djela djeci od druge do pete ili šeste godine te pisci koja svoja djela namjenjuju općenito djetetu i ostavljaju slobodu djetetova izbora slušanja ili čitanja tih djela prema vlastitim interesima i želji (*isto*, 10). Hranjec spominje dva osnovna kriterija pripadnosti vrste dječjoj književnosti: dob čitatelja i strukturu vrste. Usmenoknjiževne oblike, pod kojima ističe bajku, nabraja među prvima u popisu vrsta koje se najčešće susreću u hrvatskoj dječjoj književnosti. Smatra da je ona „svakako najpopularniji usmeni oblik nastanjen u dječjoj književnosti.“ (Hranjec 2006: 22). Dijete prihvaća bajku zbog pustolovina i optimistične projekcije svijeta koja je nerijetko idealizirana. Njezin jednodimenzionalan svijet neovisan o zbilji, apstrahiranost pojava, crno-bijela tehnika i polarizacija likova, jednosmjerna naracija lišena digresija i opisa, ustaljena struktura i forumulaičnost – privlači dijete između četrte i osme godine i dobro se uklapa u njegov svijet mašte. Osim simetrične i nerazvedene strukture, dijete privlači i crno-bijela tehnika oblikovanja likova jer ono ne razumije složenost međuljudskih odnosa te polarizaciju likova u bajci prihvaća kao logičan odnos u kojem dobro uvijek pobjeđuje zlo (*isto*, 23).

⁹ M. Crnković (1986) u knjizi *Dječja književnost* za bajku koristi naziv bajka ili priča, izvodeći ga iz stranih naziva za bajku: *skaska*; *Märchen*, *Volksmärchen*, *Hausmärchen*; *conte populaire*, *conte merveilleux*, *conte des fées*; *story*, *tale*, *fairy tale*, *folk tale*.

2.1.9. Bajka u psihologiji

Psihologizma je bajka važan čimbenik djetetova razvoja. Klinička psihologija koristi bajku kao oruđe u psihoterapijskome radu s djecom, psihodijagnostici, tumačenju nesvjesnog ili kao polazišnu psihologijsku građu na kojoj primjenjuje ostale tehnike i metode. Razvojni psiholozi smatraju da su bajke nezaobilazno dječje štivo jer pripovijedaju čak i o najtanjem aspektu dječjeg rasta i sazrijevanja. Polaze od pretpostavke da bajka nije samo uspješno kliničko sredstvo, već i sredstvo pomoću kojeg djeca uče nadvladati psihološke sukobe i dosežu nove faze razvoja. Razlog je tome dječje simboličko shvaćanje čudesnog narativa bajke koji pospješuju procese sazrijevanja (Popović 2013: 80). Navest ćemo nekoliko zapažanja psihologa o utjecaju bajki na djecu.

Tumačenja bajki u svjetlu psihoanalize u temelju su oslonjena na djela Brune Bettelheima, Sigmunda Freuda i Carla Gustava Junga. Bruno Bettelheim u djelu *Smisao i značenje bajki* nastoji podsjetiti kako su i zašto bajke „značajna pomoć u svladavanju psihičkih problema odrastanja i integriranja osobnosti.“ (Bettelheim 2004: 22). Smatra da djetetu u određenoj dobi najviše odgovara ona bajka koja odgovara njegovom razvojnem stupnju te odgovara na probleme koji ga u tom razdoblju najviše tište (*isto*, 23). M. B. Stulli dodaje da Bettelheim „nastoji prikazati kako bajke pomažu djeci da riješe psihološke, osobito edipovske probleme svoga sazrijevanja putem identificiranja sebe i svojih najbližih s likovima bajke, a i putem simboliziranja u pojedinim likovima vlastitih nesvjesnih društvenih poriva (slojevi *id*, *ego*, *super-ego*).“ (Bošković-Stulli 2012: 289).¹⁰ Začetnica dječje razvojne psihologije, Charlotte Bühler, smatra da formalni i simbolički aspekti bajke odgovaraju dječjem imaginativnom načinu opažanja. Stilska obilježja bajki koja odgovaraju psihološkim potrebama i interesima djece te njezina svojstva koja privlače djecu mogu se, prema zapažanjima Charlotte Bühler, razvrstati u nekoliko elemenata:

- čežnja za pustolovinom i odlaskom u nepoznati svijet
- stapanje i ispreplitanje stvarnog i čudesnog svijeta
- polarizirani i statični likovi
- posredno, vanjsko očitavanje karaktera kroz njihovo djelovanje
- suprotnosti koje kod djece izazivaju simpatije i antipatije: nevinost i zloba, marljivost i lijenost, ljepota i rugoba, snaga i slabost

¹⁰ Bošković-Stulli, pregled 18.8.2016. Članak je prvotno objavljen 1982. godine u časopisu *Umjetnost riječi*.

- progonjeni i siromašni junaci koji u djece izazivaju empatiju
- optimistična irealna projekcija života bliska dječjoj predodžbi o svijetu kao nečem čudesnom i radosnom (siromašna djevojka preko noći postaje kraljicom)
- opći statički atributi kojima se dočaravaju mjesta radnje i likovi
- nadstvarna, ali organizirana fantastika bajke podređena zakonima njezine kompozicije
- gradnja bajke koja je bliska djeci, a obiluje akcijama i pustolovinama
- konačni cilj bajke potisnut je samim doživljajem pustolovine, podvizima i svladavanjem prepreka na putu
- okrutnosti u bajci koje predstavljaju simbole i dijelove apstraktnoga ornamentalnog stila bajke
- čudesna atmosfera bajke koja izvire iz njezinog cijelog irealnog tijeka zbivanja i potiče pritajene želje i nade, vjeru u nenadano i neobično te je nalik snu (Bošković-Stulli 1983: 193-194 prema C. Bühler).

Vrijedna su i tumačenja ostalih psihologa koji su se bavili ulogom bajki u psihološkom sazrijevanju. Bruno Jöckel tumači da su bajke simbolički opisi konflikata i seksualnog sazrijevanja u pubertetu. Josephine Bilz na primjeru bajke *Rumpelstiltskin* (Cvildreta) oslikava proces ženske inicijacije, ženskog psihološkog sazrijevanja od djetinjstva do materinstva. Walter Scherf iznosi tezu da su bajke snovi koji govore o obiteljskim sukobima pa se zbog toga djeca mogu poistovjetiti s opisanim likovima. One im pomažu u nadilaženju sukoba, uspješnoj kasnijoj integraciji u društvo i osamostaljivanju od roditelja. André Favat služi se Piagetovim razvojnim fazama u tumačenju i objašnjavanju koristi bajki za djecu. Njegova istraživanja pokazuju da bajka odgovara načinima na koje dijete, prema Piagetovim zaključcima, zamišlja svijet. Bajke djeci smanjuju napetost izazvanu socijalizacijom i pomažu im u stvaranju imaginarnog, egocentričnog svijeta organiziranog prema njihovim željama. Favateovo je stajalište *infantocentrično* i označuje da su bajke namijenjene izričito djeci, u službi su kulture, doprinose dječjem razvoju i socijalizaciji, a ponekad ih (ovisno o razvojnoj fazi) mogu i sputavati. Bajke odraslima služe samo kao pedagoško oruđe učenja o izazovima i procesima kroz koje prolazi dječji um tijekom razvoja, dok o odrasloj osobi i njezinim psihičkim obilježjima govore malo ili gotovo ništa (Popović 2013: 80-83). Osim što služe kao poticajno sredstvo uživanja u imaginarni svijet, bajke djecu uče različitim oblicima ponašanja, manirama, kulturnim i higijenskim navikama te uče stjecanju pozitivnih osobina ličnosti kao što su požrtvornost, izdržljivost, strpljenje, hrabrost, istinoljubivost. U tom

procesu uče ih i kako zanemariti one negativne strane ljudske ličnosti (zavist, ljubomora, laž, škrtost, pohlepa). Likovi u bajkama su izrazito polarizirani, nisu dvolični - istovremeno dobri i zli, kao što je to većina ljudi u stvarnosti. „Ličnost je dobra ili zla baš da bi se umjetnom polarizacijom koja odgovara duhu djeteta razriješile neke moralne dileme.“ (Grgurević i Fabris 2012: 157). Zlo je samo privremeno nadmoćno jer je njegovo kažnjavanje preduvjet ne samo za lekciju iz morala, već je i pitanje opstanka. Stoga se u bajci mora učiniti opreka dobra i zla. Postavljanje opreka tipično je obilježje bajke: jedan je brat redovito glup i zadrž, a drugi je pametan i sposoban. Jedna sestra je lijepa i uzorna, a druga podla i ružna. Takvi suprotni karakteri pružaju djetetu priliku za opredjeljenje, a pozitivni junak uvijek je više privlačan od negativnog. Djeca se vole igrati uloga različitih junaka, a bajke im daju brojne ideje za kreativno izražavanje. Djeca na svoj način mogu oblikovati različite uloge, izmišljati nove dijaloge i zaplete. Igranje uloga heroja i pozitivnih junaka otvara djetetu prostor za pretvaranje u nekoga komu se divi i kakvo bi ono željelo biti, a usto pruža priliku za uvježbavanje govornih sposobnosti, sposobnosti rješavanja problema i suradnje s drugom djecom. Osim igranja uloga i imitacije modela junaka, dijete može preuzeti neki motiv iz bajke i kroz igru se uživjeti u njezin svijet. Pokretna igra unaprijeđuje djetetov socio-emocionalni razvoj jer se ono uživljavanjem u različite uloge uči prepoznavanju, razumijevanju i izražavanju različitih osjećaja. Kroz takvu igru djeca prenose svoje probleme, brige i svoje viđenje svijeta. Slušanje bajki omogućuje im razumijevanje govora veće tematske cjeline. Autori Grgurević i Fabris¹¹ zaključuju da bajka „otkriva djetetu iskonsku nazočnost zla, traži od djeteta da se opredijeli, da bude uporno i mudro i ulijeva mu nadu u konačno pobjedu dobra. Velik je to kapital u kasnijem razvoju, sazrijevanju i snalaženju.“ (isto, 163).

2.1.10. O (ne)primjerenosti bajke predškolskom djetetu

„Zašto mnogi pametni, dobronamjerni, moderni roditelji iz srednjeg staleža, kojima je toliko stalo do sretnog razvoja njihove djece, umanjuju vrijednost bajki i djeci uskraćuju ono što one nude?“ (Bettelheim 2004: 105). Ovim pitanjem započinje Bettelheim poglavlje *Strah od fantazije* o zabranjivanju bajki. Neki se roditelji boje da bajkom djeci prenose lažne slike života. Pritom zaboravljaju da bajke ni nemaju tendenciju opisivati stvaran život i prenositi vanjski svijet i realnost, a isto tako, ne uzimaju u obzir da se djetetovo poimanje stvarnosti razlikuje od poimanja stvarnosti kod odraslih. Neki roditelji smatraju da bi zbog izloženosti

¹¹ Grgurević i Fabris, pregled 14.6.2016.

bajkama djeca mogla početi vjerovati u čarolije, ne znajući da je to normalna pojava sve dok dijete ne odraste. Da su roditeljske bojazni o tome da bajke sprječavaju dječje nošenje sa stvarnošću neutemeljene, Bettelheim objašnjava upravo suprotnim zaključkom: ukupnu dječju osobnost potrebno je obogatiti maštom, sviješću i poimanjem stvarnosti da bi dijete moglo svladavati životne zadaće. Oprečan stav prema bajci potaknut je novim dosezima psihoanalize čija otkrića, po Bettelheimovim riječima, „pomažu odraslome shvatiti djete po mjerilima odraslog.“ (isto, 108). Bilježi se i ustajanje protiv bajki u Rusiji u doba revolucionarnih demokrata i u dvadesetim godinama dvadesetog stoljeća. Crnković napominje da veliki ruski demokrati nisu ustajali protiv narodne bajke, već protiv njezina iskrivljavanja (Crnković 1986: 22). Na našim prostorima do intenzivnog protivljenja bajci dolazi nešto kasnije, točnije u tridesetim godinama dvadesetog stoljeća. Tada se ona promatrala kao „anakroknjiževni model i prevladana interpretacija zbilje.“ (Visinko 2005. prema Hranjec 1998. i Skok 1989). I danas nailazimo na otpor prema bajci zbog čestih optužbi na račun njezinih okrutnih i brutalnih elemenata. Bruno Bettelheim piše da „neki suvremenici odbacuju bajke zato što na ovu književnost primjenjuju sasvim neprikladna mjerila.“ (Bettelheim 2004: 137). U današnje vrijeme zanemaruje se način na koji dijete doživljava svijet i negira se pozitivna uloga djetetove mašte (Crnković 1986: 22). Crnković navodi glavne argumente „protivnika“ bajki. Oni smatraju da je bajka štetna jer je izgrađena na prejakoj i nekontroliranoj mašti. Nadalje, zamjeraju joj mistične elemente, mitologiju i religiozna shvaćanja te njezino podržavanje praznovjerja. U odnosu bajke prema svijetu misle da one djecu udaljuju od realnosti i stvarnoga svijeta (zatvaraju pogled u realan život), a neki govore i o poticanju materijalizma i materijalističkog shvaćanja svijeta, ali i razvijanju monarhističkih osjećaja (simpatični kraljevići i princeze). Neki smatraju da bajka ostavlja štetne tragove na dječjoj psihi, pogoduje nerazmjernom razvijanju mašte te potiče stvaranje predrasuda. Utemeljeni prigovor onaj je o psihičkim traumama koje bajka može izazvati. Ukoliko nismo dobro upoznati s dječjom psihom i zakonitostima dječjeg razvoja te ako zanemarimo dječju dob u odabiru bajke i sasvim je pogrešno primijenimo, korist bajke može se znatno umanjiti. S druge strane, zagovaratelji bajke iznose argumente bajci u prilog. Prvenstveno zagovaraju ulogu dobro usmjerene mašte jer je sva umjetnost temeljena na njezinoj djelotvornoj snazi. Dobro odabranom i primjerenom bajkom može se snažno djelovati na dijete prije primjene ostalih sredstava jer ju djeca intenzivno doživljavaju i iznova traže susret s njom. U pozitivnim junacima narod je utjelovio sebe, prikazao svoje težnje i uvjerenost u konačnu pobjedu. Narod je tvorac bajki i on je „u ruho bajki zaodjenuo svoje materijalističko shvaćanje svijeta, u njima pokazuje svoj optimizam.“ (isto, 22 prema Gorki 1934). Turgenjev napada protivnike bajke te

smatra da je djeci potrebno omogućiti susret s bajkom.¹² Nije dobro djeci zabranjivati bajke jer one ne odvođe djecu od razumijevanja stvarnosti. Dijete se uživljuje u ono što mu bajka govori.

Neosporiva je činjenica da sve bajke, bez obzira na geografsko podrijetlo, sadrže nasilne i okrutne elemente. Pod time podrazumijevamo nasilna kažnjavanja negativnih likova, protivnika glavnih junaka i ravnodušnost prema njihovim stradavanjima ili pak simpatije prema postupcima glavnih junaka koji nisu uvijek oličenje etičnosti. Njemački folklorist Lutz Röhrich istraživao je okrutne motive na primjerima najpoznatijih narodnih bajki. Svojim razmatranjima dokazao je da su takvi motivi redovito nastajali iz stvarnih običaja ili vjerovanja pojedinih naroda, ali su kasnije bili lišeni te realnosti i, naravno, prilagođeni i uklopljeni u poetiku bajke (Bošković-Stulli 1983: 191). „Kazne su u bajkama okrutne, ali ne u našem današnjem smislu, u njima mučenje nije samo sebi svrha, nije sadističko, nije realno na onaj način kao u životu. Poetička pravila su jača od etičkih pa potreba za epskim efektima, napetošću, ekstremnim situacijama vodi do gubljenja realiteta onih, nekoć u životu, realnih sadržaja. U bajci se pitanje okrutnosti ne postavlja racionalno ni konkretno, bajka se naivno doživljuje“ ističe Maja Bošković-Stulli (1983: 192) pozivajući se na Röhricha. Okrutne djelatnosti u bajkama zapravo nisu prikazane u stvarnom vremenu, a likovi nisu obilježeni i prikazani svojim emocijama. Okrutni detalji, poput primjerice sakaćenja, nisu opisani logičkim detaljima niti je prikazana žrtvina patnja. Sukladno tome, Röhrich navodi da „samo racionalist može nazvati bajku štetnom jer sama bajka s okrutnim ne postupa na racionalan način, ona ne razmišlja o tim pojavama niti primjećuje ništa alarmantno u njima. Isto tako razmišlja i dijete pa ne uzima u obzir okrutnost bajke (...) Zanimljivo je da je okrutnost bajki najprije počela smetati pedagogima nakon što su ljudi prestali naivno čitati narodne priče i umjesto toga ih počeli svjesno razmatrati i tumačiti.“ (Röhrich 1991: 136-137) Röhrich na to dodaje da nesvjesna okrutnost jednostavno nije okrutnost. Nadalje, obrazlaže da kasnija okrutnost u životu ne potječe iz sjećanja na bajke iz djetinjstva. Ni pedagogi ni kriminolozi ne mogu navesti ni jedan slučaj u kojem su narodne priče izvršile štetan utjecaj na djetetovu psihu, a ipak istrage o mnogim počinjenim zločinima dokazuju da nasilni filmovi o gangsterima i kriminalcima mogu stimulirati određene zločine.“ (*isto*, 138). Time dolazi do konačne izjave o utjecaju okrutnosti u bajkama na ljude u kojoj navodi da sama stvarnost, a ne narodne priče, pruža djeci model za oponašanje okrutnih postupaka, primjerice u igri. Iz te vanjske okrutnosti koja iz stvarnosti ulazi u svijet bajke naziru se tragovi tumačenja razvoja

¹² Više o tome u *Predgovoru* Perraultovim bajkama iz 1866. godine.

bajke. Röhrich pokazuje kako svjestan i detaljan opis okrutnosti postaje stil suvremenih teoretičara bajke. Navodi zbirku Ulricha Jahna s kraja 19. stoljeća, zbirku Elli Zenker iz 1941, i Herthe Grudde iz 1931. Drugim riječima, pokazuje nam razvoj određene svijesti među sakupljačima i teoretičarima bajke u Njemačkoj koji okrutne detalje u bajkama tumače u kontekstu stvarnoga svijeta. Röhrich zaključuje da je takva svijest izvan poetičkih zakona bajke i pod utjecajem želje za njezinim racionalnim razmatranjem (*isto*, 141). Ako uzmemo u obzir sve argumente koji govore u prilog bajci te kritike upućene na njezinu neprimjerenost i okrutnost te ih uskladimo s potrebama djeteta rane i predškolske dobi, zaključujemo da je bajka djetetu ne samo korisna, već i prijeko potrebna. Zloupotreba bajke, točnije njezina neprimjerenost i neusklađenost dobi djeteta, može oslabiti njezinu značajnu ulogu (Crnković 1986: 26).

2.1.11. Odnos pripovijedanja i čitanja bajki

„Pripovijedanje bajke slovi kao razigran i neobavezan način podmirivanja prvih djetetovih želja.“ (Biti 1981: 167). Izražavanjem želje za čitanjem priče ili pripovijedanjem onoga što im se dogodilo, djeca iskazuju svoju potrebu za kontaktom te na taj način ponovno proživljavaju različite životne situacije. Karol Visinko upozorava da se u današnje vrijeme, zbog tempa života i prezaposlenosti roditelja čitanje, ali posebice pripovijedanje priča, zanemaruje. S djecom se sve manje razgovara pa se stoga opravdano upozorava na učestalost problema u usvajanju govora u ranoj dobi. Pripovijedanje je dragocjeno sredstvo ponovnog vraćanja ljepotama govornog izražavanja, a tako i govoru samom. Dijete govor usvaja ne samo razgovarajući nego i slušajući. Djeci bajke posreduju ono što njima upravo i treba, a to je *doživljaj*. Budući da djeca još uvijek žive u vremenu oralne kulture, vremenu prije čitanja, važno je posredovati bajku koja će ga privući ovisno o njegovim trenutnim potrebama i interesima. Nakon izvjesnog vremena dijete može izgubiti interes za određenu bajku, ali ono često inzistira da mu se čita ili pripovijeda jedna te ista bajka iznova kako bi proširilo stara značenja i zamijenilo ih nekim novim (Visinko 2005: 15). Biti izdvaja dvije razine pripovijedanja bajke. Prva je ona svjesna, u kojoj pripovjedač bajke s najboljim namjerama izlazi djetetu u susret i pomaže mu preko bajki spoznati svijet. Na nesvjesnoj razini, smatra on, bajka u svom skrivenom sadržaju kroji i dotjeruje djetetovu prvobitnu potrebu za spoznavanjem svijeta (Biti 1981: 167). Poetski izraz nezaobilazan je u obitelji, vrtiću i školi. U predškolskom i školskom sustavu valja se znati nositi sa sve većim utjecajem javnog priopćavanja, osobito televizije i interneta. Iako su sredstva javnog priopćavanja privlačna

svojom dinamikom vizualnih i auditivnih slika, potpuni komunikacijski čin uspostavlja se izravnim dodirima djece i odraslih koji se njima bave (roditelji, odgojitelji, učitelji). Takav se komunikacijski čin ostvaruje razgovorom djeteta i odrasle osobe, pjesmom, igrom, pričom. U tom susretu i djeca i odrasli mogu istinski izraziti sebe, bolje se upoznati i razumjeti. Na putu ostvarivanja poetskoga izraza dijete vode roditelji, a zatim odgojitelji i učitelji. Poetski izraz iz književnog se odgoja održava na uopćenu razinu komunikacijske prakse. Bavljenje usmenoknjiževnim i književnoumjetničkim stvaralaštvom stvara plodno tlo za pojavnost tog izraza ne samo u književnim djelatnostima nego i ostalim sastavnicama života. Dobro poznavanje i bavljenje poetskim konstrukcijama kao što su bajke, anegdote, poslovice, izreke, pjesme „osobu ispunjava moćnim poetskim izrazom koji pomaže ne samo u spretnom njegovu rabljenju u različitim komunikacijskim situacijama i posebnim susretima na kojima se te vrijednosti mogu darivati drugima nego i gradbi vlastitih poetizacija kojima je moguće oplemeniti svoju komunikaciju.“ (Visinko 2005: 16). Postavlja se pitanje nedostaje li našim obiteljima, vrtićima i školama kompleksnije bavljenje govorenim upotrebom jezika i kako se to odražava na komunikacijske sposobnosti djece i mladih. Zbog važnosti poetskog izraza valjalo bi odgojitelje i učitelje trajno upućivati na razvijanje sposobnosti poetskog izražavanja, čitanja i kazivanja, zaključuje Visinko. U vezi s time govori se o vještini i darovitosti odgojitelja i učitelja te njihovu snalaženju u dodiru s poetskim. Odgojitelji koji cijene znanje o poetskom izrazu i rade na svojem poetskom izražavanju lakše će i uspješnije prenijeti djeci književnoumjetničku riječ. Odgojitelji i učitelj bi trebali raditi na svome usavršavanju osjetljivosti za poetsku riječ i na osposobljenosti za interpretativno čitanje i poetsko kazivanje jer će samo tako s većom lakoćom i pozornošću prirediti susrete djece s književnoumjetničkom riječi (*isto*, 16). Dijete-recipient koje se često susreće s žanrom bajke ima sasvim drukčiji odnos prema bajci od djeteta koje nema priliku upoznati se s njom (Visinko 2005: 40). O dječjem razumijevanju bajki dragocjena su promišljanja B. Bettelheima: „Dijete dobro upoznato s bajkama shvaća da mu se one obraćaju jezikom simbola, a ne jezikom svagdanje stvarnosti. Bajka od početka, svojim zapletom i krajem, priopćuje kako ono o čemu nam priča nisu opipljive činjenice ili stvarne osobe i mjesta. Što se tiče samog djeteta, stvarni događaji postaju važni preko simboličnog značenja koje im ono pridaje ili ga u njima nalazi.“ (Bettelheim 2004: 61). Djetetu zbog toga bajku nije potrebno tumačiti, već samo intenzivno pripovijedati i čitati. Isto tako, nije potrebno brinuti o dječjem razumijevanju bajke na način kako ih odrasli tumače. Uljepšavanja i pojednostavnjivanja bajki nisu preporučljiva. Bajke su jedinstvena književna struktura koja ima svoja značenja pa se tim postupcima može narušiti njihova poetika. Isključivanje bajki iz svijeta djetinjstva i njihovo

zamjenjivanje priča realističnog sadržaja također nije prihvatljivo. U odabiru bajke često nas vode ona djela koja su nas zaokupljala u djetinjstvu. Ipak, Bettelheim ističe da je u odabiru važno slijediti dijete. Odrasli ne mogu sa sigurnošću znati koja će bajka u određenoj dobi biti najvažnija svakome djetetu. Samo dijete to može odrediti i pokazati i to „siline osjećaja kojima odvrća na ono što bajka zaziva u njegovoj svijesti i podsvijesti.“ (Bettelheim 2004: 25).

Mogu se navesti neke osnovne razlike između pričanja (pripovijedanja/kazivanja) i čitanja bajki. Osnovno je obilježje čitanja bajke vezanost čitača knjigom koju drži u ruci, njezinim glasovima, riječima i rečenicama. Za razliku od njega, pripovjedač je oslobođen; „on stoji li sjedi, slobodno može gledati publiku, može slijediti ili voditi promjenu raspoloženja, može upotrijebiti tijelo, oči, glas, čak je i njegov um nevezan jer on pušta priču da se pretoči u riječi u jednom trenutku.“ (Velički 2012: 92). Nadalje, bez obzira na to koliko je neka priča dobro pročitana, ispričana je uvijek spontanija. Veza s publikom prilikom pripovijedanja je neposrednija, a dojam i osobno iskustvo koje kazivač ostavlja djeci su uvijek privlačniji i zanimljiviji od pisane riječi, čime se zadržava njihova pažnja te se stvara prisniji odnos i blizina kazivača i djece. Osim priče, kazivač predstavlja i samoga sebe pa djeca, osim nje, upoznaju i jednu novu osobu (*isto*, 92). Stoga se zaključuje da je u odnosu pripovijedanja i čitanja bajki uvijek potrebno dati prednost pripovijedanju. Prema Bettelheimu, pripovijedanjem bajki ostvaruju se njezine potpune tješiteljske naklonosti te simbolična i interpersonalna značenja. Pričanje je fleksibilnije, a pritom je važna emocionalna angažiranost pripovjedača za dijete i bajku, uživljavanje u bajku koja se priča te osviještenost značenja koje ona ima za dijete. Pripovijedanje bajke, u idealnom slučaju, trebalo bi biti „interpersonalno zbivanje u koje odrasla osoba i dijete ulaze kao ravnopravni sudionici.“ (Bettelheim 2004: 135). Pripovijedanju bajke ne treba pristupati s didaktičkim nakanama. Upućivanje djeteta da kroz slušanje bajke samo nađe rješenja za svoje probleme uvijek je metaforično. Tvorcima i prenositeljima bajke to nije bila svjesna namjera. Glavna svrha pričanja bajki uvijek bi trebao biti zajednički užitek u bajci. Pričanje stvara odnos u kojemu je moguće stvarno vidjeti i spoznati dijete u njegovoj jedinstvenosti i neponovljivosti, a upravo je to jedan od najvažnijih zadataka odgoja. Posredovanje smisla, koji posebno naglašava Bettelheim, moguće je samo unutar tog odnosa. A upravo je priča, naravno pravilno i kvalitetno odabrana, forma koja pridonosi stvaranju tog smisla i usvajanju vrijednosti u pedagoškom radu. Priča strukturira dječji svijet i daje mu smisao (Velički 2012: 94).

2.1.12. Važnost pripovijedanja narodnih bajki

Smatra se da je u ranom djetinjstvu najpogodnije djetetu kazivati ili pričati narodne bajke, odnosno bajke svoga naroda, dok je umjetničke bajke preporučljivo pripovijedati tek u kasnijem djetinjstvu. Arhaično mišljenje koje prevladava u narodnim bajkama, sretan završetak i spoznaja da ljubav i dobro na kraju uvijek pobjeđuju, naslijeđe je iz naroda koje se izražava u bajkama i prenosi u djetetov duh. Mnogi se zalažu za pripovijedanje narodnih bajki jer one djeci daju utjehu, nadu i sigurnost. Vrkić smatra da djeca, u određenoj dobi, proživljavaju „magijsku i mitsku fazu uljuđenja.“ (Vrkić 1997: 474). Navodi da „otprilike, između pete i osme godine današnje djetete prolazi fazu davnoga čovjeka, koji je svoje osjećaje očitovao maštom, a čaranjem kušao vladati vanjskim svijetom. Granica zbiljskoga doživljavanja, te mašte i sna, još se ne razlučuje i još se preklapa. Osjećajno i intuitivno jače je od razumskog. Bajka i roni u tu duševnost našega svijeta.“ (isto, 474). Slično navodi i Bettelheim kada govori o narodnoj bajci. Iako nastala davno prije suvremenog masovnog društva pa ne daje iskustvo života u tome kontekstu, djetete iz nje najviše može naučiti o unutarnjim problemima ljudi i o ispravnim rješenjima njihovih nevolja u svakome društvu (Bettelheim 2004: 14). Na odgovor o tome zašto narodne bajke djecu zadovoljavaju više od ostalih priča zaključuje: „One govore o teškim unutrašnjim pritiscima na način koje djetete nesvjesno shvaća, i – bez podcjenjivanja najozbiljnijih unutarnjih borbi što ih nameće odrastanje – nude primjere i privremenih i trajnih rješenja teškoća koje ga tište.“ (Bettelheim 2004: 15). Narodna bajka, za razliku od umjetničke, plod je višestrukog i dugotrajnog preoblikovanja i prepravljanja brojnih i različitih kazivača. Svaki je pripovjedač pripovijedanjem jedne iste bajke izostavio ili dodao elemente za koje je smatrao da smisleno odgovaraju njezinoj fabuli. Prilikom pripovijedanja bajki djeci, odrasli je pripovjedač djelovao na ono što se dalo razaznati iz djetetovih reakcija te je prilagođavao djetetovim pitanjima i potrebama, užicima ili strahovima koje je djetete pritom otvoreno iskazivalo. Bettelheim tako izdvaja odnos kazivača i djeteta prilikom pripovijedanja bajke: „Ropski se zalijepiti za tekst bajke kako je tiskan, znači oduzeti joj velik dio vrijednosti. Da bi bilo pripovijedanje najdjelotvornije, ono djetetu mora biti zbivanje između osoba, a njega stvaraju oni što u njem sudjeluju.“ (isto, 134).

2.2. PREDŠKOLSKA PEDAGOGIJA I PREDŠKOLSKA DOB

Budući da će se u radu istraživati bajka u odgoju predškolske djece, potrebno je objasniti ključne pojmove vezane za predškolsku pedagogiju. U nastavku teksta najprije će se definirati predškolska pedagogija (prema *Enciklopedijskome rječniku pedagogije*, E. Kamenovu i kolektivu autora pod vodstvom M. Bartuškovice) i područje njezina djelovanja, odnosno odgoj djece predškolske dobi. Uz navedene definicije spomenut će se predmet njezina proučavanja te ciljevi i zadaci koji se navode ključnima za nju, a zajednički su prije istaknutim izvorima.

2.2.1. Definicije, predmet, ciljevi i zadaci predškolske pedagogije

U *Enciklopedijskom rječniku pedagogije* stoji da je predškolska pedagogija „grana pedagogije koja proučava odgoj djece predškolske dobi tj. djece od 3. do 7. godine života.“ (*Enciklopedijski rječnik pedagogije* 1963: 732). Proučavanje i utvrđivanje zadataka, sadržaja i metoda odgoja djece predškolske dobi navodi se kao njezina ključna zadaća. Predškolska pedagogija danas je zasebna pedagoška disciplina koja je svoje temelje izgradila na razvojnim osobitostima i odgojnim mogućnostima djece predškolske dobi. Naglašava se da je za ovu granu pedagogije važan kontinuitet odgoja i razvoja mladoga čovjeka pa ona uzima u obzir postignuti razvoj i odgoj u ranom djetinjstvu na koji se nadovezuje, a isto tako i odgojne zadaće školskog doba, razdoblja koje slijedi nakon predškolskog. Uz to, za točnije određivanje i opisivanje svojega predmeta proučavanja, predškolska pedagogija razmatra odgoj u obitelji i odgoj u predškolskim ustanovama te njihovo uzajamno djelovanje i prožimanje (*isto*, 732). Srpski pedagog dr. Emil Kamenov definira pedagogiju kao „znanost koja se cjelovito bavi fenomenom odgoja“, dok predškolsku pedagogiju smatra njezinom poddisciplinom koja „proučava specifičnosti procesa odgoja djece ranih uzrasta, od rođenja do polaska u školu.“ (Kamenov 1987: 5). Ključne zadaće predškolske pedagogije su prikupljanje i opisivanje činjenica o pojavama i procesima koji se u toj dobi odvijaju u svrhu odgoja djece ranih uzrasta. Nakon opisivanja slijedi njihovo tumačenje, objašnjavanje uzročno-posljedičnih odnosa koji u njima vladaju, uopćavanje i klasifikacija u teorijski sistem. Dobivena klasifikacija omogućuje daljnje bavljenje pedagoškim činjenicama kao općim kategorijama (*isto*, 5). Uzimajući u obzir širi društveni kontekst i čimbenike koji posredno i neposredno utječu na odgoj djece rane dobi, a na temelju utvrđenih zakonitosti svojih proučavanja, predviđa se buduće djelovanje i izazovi u odgoju djece predškolske dobi. Tumačenjem teorijskih postavki i dobivenih zaključaka, predškolska pedagogija teži usmjeravanju odgojne prakse, mijenjanju postojeće odgojne stvarnosti i predviđanju

posljedica njezina djelovanja radi razvoja i unaprjeđenja. Sva ju navedena obilježja čine *razvojno-normativnom disciplinom*. Jedan od njezinih zadataka je odrediti pravila i principe za odgojno djelovanje, kao i ciljeve koji se odgojem žele postići. Da bi se odgojna praksa mogla unaprijediti, strategije, metode i sredstva njezina mijenjanja moraju biti u skladu s potrebama dječjeg razvoja, ali i aktualnom situacijom u društvu i njegovim potrebama. Isto tako, primjenom teorijskih dostignuća u praksi, odnosno njihovom konkretizacijom i praćenjem rezultata te primjene, predškolska pedagogija dobiva korisne povratne informacije koje joj služe za ispravljanje i poboljšanje kako teorije predškolskog odgoja, tako i prakse (*isto*, 5). Kolektiv autora pod vodstvom Marije Bartuškovice također piše o odgoju djece u dobi do šeste-sedme godine, koji smatra područjem predškolske pedagogije (Bartušková 1968: 19). Odgojno djelovanje podrazumijeva stanovita načela koja su svojevrsna obveza predškolske pedagogije jer se samo njihovim poštivanjem mogu postići željeni ciljevi i zadovoljavajući rezultati. Načela predškolske pedagogije podrazumijevaju, prvo, odgoj u predškolskoj instituciji koji je temeljen na dobrom poznavanju ciljeva i zadataka te koji svrsishodno polazi od njih. Drugo, važno je povezivanje individualnih i kolektivnih interesa odgojne institucije koja uči djecu uzajamnom pomaganju i postizanju zajedničkih ciljeva.¹³ Treće načelo ili načelo primjerenosti ukazuje na potrebu usklađivanja zadataka odgoja s djetetovom trenutno postignutom kognitivnom i moralnom razinom pa je potrebno osnovne i sve ostale spoznaje djetetu treba davati postepeno, počevši od onih koje se nalaze u njegovu okruženju pa sve do složenijih informacija. Četvrto, sve aktivnosti kojima se dijete bave morale bi biti svjesne i potaknute njegovim interesima i voljom, o čemu govori načelo svjesnosti i aktivnosti. I zadnje načelo, peto, govori o zornom prikazivanju i učenju pomoću konkretnih predmeta i materijala kojim se aktiviraju podražaji kojima dijete lakše uči, opaža i povezuje i to ostaje trajno sačuvano u njegovu pamćenju (*isto*, 42). Jedinstveni cilj predškolskog odgoja u ustanovama ranoga odgoja „svestrano je i skladno razvijena ličnost.“ (*isto*, 38). Iz tog glavnog cilja proizlaze konkretni zadaci dječjeg tjelesnog i duševnog razvoja. Važno je istaknuti da se u obzir uzimaju dobne osobine djece između treće i šeste godine te priprema djece za školu. Na području tjelesnog odgoja djeteta se izdvaja podupiranje rasta i razvoja organizma, usavršavanje osnovnih pokreta tijela, stvaranje kulturnih i higijenskih navika te odgoj karakternih crta dječje ličnosti, u što spadaju smjelost, hrabrost, disciplina i sl. Drugi je zadatak predškolskog odgoja u djetetu razvijati elementarni sustav znanja koji ga potiče na

¹³ Uz to načelo vezana je i dosljednost pri odgojnom djelovanju i metodama za pozitivno ili negativno vrednovanje ponašanja djece.

daljnji intelektualni razvoj i usvajanje novih spoznaja potaknutih vlastitim interesima. Treći zadatak tiče se formiranja ličnosti i moralnih osobina. Isto tako, predškolski se odgoj usmjerava na poticanje i oblikovanje radnih navika i osjećaja poštovanja prema radu. Zbog toga je važno, primjerenim metodama i oblicima rada u vrtiću, učiti djecu radnim vještinama i izgraditi svijest o važnosti rada i marljivog izvršavanja radnih zadataka. Budući da se odgojnim ciljevima želi postići skladno razvijena ličnost, ne smije se zapostaviti ni razvoj estetskih doživljaja, u što su uključene raznolike kreativne i stvaralačke aktivnosti poput pjevanja, glume, crtanja, čitanja, recitiranja, crtanja, bojanja i dr. U vezi s time isti autori izdvajaju metodike odgoja u dječjim vrtićima, koje služe pronalaženju najučinkovitijih načina za određena odgojna područja u predškolskom odgoju (*isto*, 40). Problematika metodike ranog odgoja, implementacije bajke u kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te suvremeni pristup bajci zastupljen je u posljednjem poglavlju teorijskog dijela rada.

2.2.2. Predškolska dob

U prethodnome poglavlju navelo se područje kojim se bavi jedna od grana pedagogije – predškolska pedagogija, a to je odgoj djece predškolske dobi. Rečeno je da predškolski odgoj i njegove metode moraju poštovati dobne karakteristike i razvojni stadij djece jer o primjerenosti odgojnih metoda ovisi uspješnost odgoja na svim potencijalno razvojnim područjima. Govoreći o dobnim osobinama predškolskog razdoblja, Kamenov (1987) navodi sljedeće: *biološki deficit, plastičnost, emocionalnost, ranjivost, osjetilnost i egocentričnost* (usp. Kamenov 1987: 52). U daljnjem tekstu će analiza dobnih karakteristika biti odijeljena i usmjerena na nekoliko razvojnih područja: razvoj živčanog sustava, razvoj tijela i pokreta, razvoj spoznajnih procesa, opažanje, mišljenje, pamćenje, mašta djeteta te razvoj govora, čuvstva i volje (usp. Bartuškova 1968: 26).

2.2.3. Razvojne osobine djece predškolske dobi

Predškolska dob vrijeme je intenzivnog rasta i razvoja djeteta na svim razvojnim područjima. Dijete se najbrže razvija do šeste godine, kada se usavršava razvoj mozga i dolazi do sazrijevanja živčanog tkiva. Važno je djetetu pružiti priliku za raznolike tjelesne aktivnosti, igru i istraživanje jer se sve to reflektira i na njegov pravilan duševni razvoj. Takvim aktivnostima dijete počinje preciznije upravljati svojim kretnjama i postaje samostalnije u njima (*isto*, 26). Samoaktivnost djeteta i njegovo bavljenje zanimljivim djelatnostima kroz koje ono može samostalno istraživati različite pojave u svojoj okolini dovodi do razvoja

njegovih spoznajnih procesa i usavršavanja perceptivnih sposobnosti i mišljenja. Dijete počinje opažati boje, zvukove i glasove iz okoline, a razvoj osjetila posebice se unapređuje igrom. Dijete znatiželjnim propitivanjem i inzistiranjem na otkrivanju sredine u kojoj boravi počinje osvještavati i povezivati pojave koje ga okružuju i uočavati njihove uzročno-posljedične veze. U odgoju je važno primjerenim odgovorima i poticajnim objašnjenjima usmjeravati djetetov interes da bi kasnije ono samo moglo dolaziti do sličnih spoznaja. Time se kod petogodišnjaka i šestogodišnjaka počinje razvijati svjesno pamćenje, a ono se upotpunjuje maštom. Mašta djetetu omogućuje simbolično korištenje uobičajenih pojava i predmeta koje ono maštom počinje doživljavati na složeniji i zanimljiviji način, a njihovim korištenjem ti predmeti dobivaju potpunije i bogatije značenje. Bartušкова razvoj dječje mašte povezuje s počecima dječje ljubavi i zainteresiranosti prema bajci. Živo opisivanje uzbudljivih događaja koji su karakteristični za bajke djetetu omogućuje upoznavanje s nepoznatim svijetom, njegovim likovima i događajima. Dijete se sa svim elementima bajke poistovjećuje i snažno ih emocionalno proživljava. Čitanje raznovrsnih književnih i umjetničkih djela, pričanje priča i razgovor o njima povoljno utječe i na razvoj govora jer dijete kroz iskustvo čitanja i slušanja priča bogati svoj rječnik, upotrebljava nove termine za opisivanje proživljenih događaja i usvaja pravilan izgovor glasova. S pozitivnom odgojnom okolinom dijete razvija i osjetilno područje. Već je spomenuto da dijete u igri i komunikaciji s odraslima i svojim vršnjacima te književnim djelom produbljuje svoje emocije i doživljavanje: veseli se pohvalama, igri, uspjesima, prijateljstvu i suradničkoj atmosferi u vrtiću, a negativne emocije počinje iskazivati kad je okruženo nepovoljnim okolnostima. Kada dijete nauči kontrolirati i pozitivno usmjeravati svoje emocije i emocionalne reakcije, razvija se i njegova volja koja se odražava samodisciplinom, ustrajnošću i svjesnošću (*isto*, 33).

Od brojnih i specifičnih karakteristika djece rane dobi Kamenov izdvaja nekoliko koje smatra najvažnijima. *Biološki deficit* opisuje se djetetovom bespomoćnošću i ovisnošću o roditeljskoj brizi i sredini koja ima važan utjecaj na njegov razvoj. Uz utjecaj sredine vezuje se *plastičnost* jer je dijete u toj dobi posebno podložno sredini koja ga okružuje i iz koje ono „upija“ sva zbivanja, a sve to ostavlja trag na njegov opći rast i razvoj. Sklonosti i stavovi koji se tada formiraju bitni su za kasnije uobličavanje ličnosti. Izražena je *emocionalnost* djeteta koja se očituje snažnim i burnim kratkotrajnim emocionalnim reakcijama koje su često neočekivane i nekontrolirane. One brzo prerastaju iz pozitivnih u negativne i obrnuto jer ih karakterizira nestalnost. Podržavajući roditeljski odnos i povoljni razvojni uvjeti u djetinjstvu pomažu djetetu u uspostavljanju emocionalnih odnosa s okolinom jer se dijete odlikuje posebnom ranjivošću. *Ranjivost*, kao još jedna od osobina djece ranog uzrasta, ističe da loša

iskustva u obitelji i negativni utjecaji obiteljske sredine mogu dovesti do raznih oboljenja kao što su astma, depresija, ljubomora, fobije, agresivnost i sl. Stoga je vidljivo da djeca svoj kontakte sa sredinom ostvaruju preko osjetila. Osjetila su „osnovni posrednik između njega i ovog svijeta, informator o posljedicama praktičnih činova koje neprestano obavlja.“ (Kamenov 1987: 54). Dječje mišljenje u ranijoj je dobi povezano s *egocentrizmom*, odnosno nemogućnošću djeteta da na neke stvari i pojave gleda s tuđe perspektive i njegova sklonost da „o svemu sudi prema sebi.“ (*isto*, 55). Freud je u svojoj teoriji psihoseksualnog razvoja ukazao na to da se u djetinjstvu stvaraju slike i doživljaji svijeta preko kojih se objašnjavaju kasnije situacije u životu. Tada se najuspješnije počinju stvarati pojmovne strukture, kognitivni stil i interesi potrebni za učenje, a na temelju izgrađenih struktura u djetinjstvu grade se sve kasnije osobine koje čine potpunu ličnost (*isto*, 52).

2.2.4. Teorije razvoja: Piaget, Vygotsky i Erikson

Za jasnije i potpunije razumijevanje dječjeg razvoja nezaobilazna su učenja istaknutih teoretičara koji su na temelju svojih istraživanja tijekom 19. i 20. stoljeća postavili i danas aktualne i primjenjive teorije kojima su opisali ranu dječju dob. U poglavlju su zastupljene tri teorije: teorija kognitivnog razvoja Jeana Piageta, Vygotskyjeva sociokulturna teorija i Eriksonova teorija psihosocijalnog razvoja. Te tri teorije, koje smatramo najvažnijima za razmatranje problematike razvoja djece predškolske dobi, iznosimo u sljedećem poglavlju. Za potrebe ovog diplomskog rada u zasebnim će potpoglavljima detaljnije biti opisana prva dva razvojna razdoblja u Piagetovoj podjeli, senzomotoričko koje traje od rođenja do druge godine i predoperacijsko od otprilike druge do sedme godine života. Isto tako, u Eriksonovoj podjeli istaknut će se prve tri faze kreiranja identiteta koje se odnose na razdoblje ranog djetinjstva i predškole.

2.2.4.1. Piagetova teorija kognitivnog razvoja

Piaget svoju teoriju o kognitivnom razvoju djeteta započinje pojmom *ravnoteže* kojim opisuje psihički razvoj djeteta (Piaget i Inhelder 1982: 7). Za njega su mentalni razvoj i rast organizma „neprekidno prelaženje iz stanja manje ravnoteže u stanje veće ravnoteže.“ (*isto*, 7). U procesu nastanka ravnoteže važne su promjenjive strukture koje predstavljaju prelazak iz jednog oblika ili stanja u drugi. Piaget razlikuje šest razvojnih stadija u kojima se javljaju te promjenjive, ali jedinstvene strukture po kojima se svako razdoblje razlikuje od drugog.

Autorica Ina Reić Ercegovac¹⁴ navodi da su kognitivne strukture izgrađene od „osnovnih elemenata ili shema koje predstavljaju opći potencijal za realizaciju nekog ponašanja.“ (Reić Ercegovac 2012./2013.) Piaget proučavanjem razvoja vlastite djetete utvrđuje četiri razdoblja kognitivne ontogeneze u kojima se javljaju različite kognitivne strukture. Razdoblja slijede jedno za drugim. (Bugle 2001: 53):

- 1) *razdoblje senzomotoričke inteligencije*: 0.-2. godine
- 2) *razdoblje predoperacionalnog mišljenja*: 2.-7. godine
- 3) *razdoblje konkretnih operacija*: 7.-11. godine
- 4) *razdoblje formalnih operacija*: nakon 11. godine

„Kognitivni razvoj se odvija kroz nekoliko kvalitativno različitih stadija, a stadiji predstavljaju poseban i kvalitativno drugačiji način rješavanja istog problema na različitom uzrastu.“ (Reić Ercegovac 2012./2013.). Osnove svake strukture javljaju se i u ostalim stupnjevima razvoja u obliku podstrukture na koje su nadograđena nova svojstva. Svakom je razvojnom stupnju svojstvena pojava *funkcionalnih mehanizama (isto)*. Funkcionalne mehanizme karakterizira potreba, a ona je izraz pojave neravnoteže u ljudskom organizmu. Prema tome, ljudsko djelovanje se sastoji u neprekidnom postizanju stanja ravnoteže. Primjerice, susret djeteta s nekim objektom potiče ga na igru ili praktičnu upotrebu toga objekta. Nakon što je potreba zadovoljena, dolazi do ponovnog uspostavljanja početnog stanja ravnoteže, ali i težnje za postizanjem stabilnije ravnoteže od one koja je postojala prije remećenja tog poretka. Zbog toga time možemo usporediti mentalni razvoj djeteta koji uvijek teži uspješnijim oblicima ravnoteže u mentalnim strukturama (*isto*). Franz Bugle navodi da procesi uspostave ravnoteže za Piageta predstavljaju unutarnju bit i psihičkog i kognitivnog sazrijevanja i razvoja te se pod njih mogu svesti ostale funkcije koje su važne za razvoj: organizacija, adaptacija, sazrijevanje i učenje. Uzajamnim djelovanjem tih funkcija djetetu je omogućeno konstruiranje novih znanja samostalnim istraživanjem kroz igru (usp. Bugle 2001: 39). Pojam *adaptacije* označava nepromjenjivi aspekt razvojnog kontinuuma koji ostaje isti kroz sve razvojne stupnjeve, a definira se kao „nužna prilagodba okolini svakog organizma na svakom razvojnom stupnju kojoj on mora uvijek iznova pristupati.“ (*isto*, 39). Proces adaptacije praćen je fenomenom *organizacije*, koji označuje „tendenciju svih organizama da se strukture i aktivnosti sistematiziraju, hijerarhijski koordiniraju te integriraju u sve više, složenije, proširenije funkcionalne sustave da bi se tako ostvarile nadređene,

¹⁴ Reić Ercegovac, pregled: 13. 5. 2016.

složenije i opsežnije funkcije.“ (*isto*). Time dolazimo do zaključka da se načelo organizacije, koje Piaget preuzima iz biologije, može primijeniti i na ljudsku inteligenciju koja se formira i dobiva svoje značenje konstantnom nadogradnjom i usustavljivanjem stečenoga znanja (Vasta i sur. 1998: 255).

Senzomotoričko razdoblje kognitivnog razvoja (0.-2.godine)

Senzomotoričko razdoblje traje od djetetova rođenja do druge godine, a podijeljeno je na šest podstupnjeva čiji je redoslijed izmjenjivanja, pretpostavlja Piaget, svoj djeci zajednički:

- 1) *uvježbavanje refleksa* (0-1 mjesec)
- 2) *razvoj shema* (1-4 mjeseci)
- 3) *otkrivanje postupaka* (4-8 mjeseci)
- 4) *namjerno ponašanje* (8-12 mjeseci)
- 5) *novost i istraživanje* (12-18 mjeseci)
- 6) *mentalno predočavanje* (18-24 mjeseci)

U prvom podstupnju djetetovo ponašanje određeno je radom njegovih bioloških refleksa poput sisanja, hvatanja, gledanja i dr. Dijete u ovoj fazi refleksno reagira na različite podražaje iz okoline i na taj način istražuje događaje oko sebe i uči. U drugom podstupnju Piagetove prve razvojne faze javljaju se senzomotoričke sheme (primjerice *shema hvatanja*) koje djetetu omogućuju aktivnije upoznavanje događaja iz vanjskog svijeta ustaljenim obrascima ponašanja. Razvijene senzomotoričke sheme počinju se postupno nadograđivati i kasnije međusobno povezivati. Tako dolazimo do trećeg podstupnja u kojem dijete počinje shvaćati uzročnost nekog ponašanja koje izvodi, okrećući se pritom prema shvaćanju vanjskih događaja, umjesto usmjeravanja samo na sebe. Četvrta podfaza uključuje djetetovo odvajanje sredstva od cilja, dakle dijete počinje razmišljati na koji će način namjerno ostvariti željeni cilj nakon što ga je prethodno opazilo. Peti podstupanj je djetetovo aktivno otkrivanje i eksperimentiranje u okolini zahvaljujući razvijenijoj motornoj pokretljivosti i usvajanju novih obrazaca ponašanja u tome razdoblju. U zadnjem, šestom podstupnju prve faze, dolazi do pojave *stalnosti objekta*, odnosno djetetova shvaćanja da predmeti postoje neovisno o tome dodiruje li ono taj predmet ili ne. Ovaj fenomen vezan je za simboličku funkciju, a time i simboličku igru koju dijete počinje razvijati u narednoj fazi razvoja (*isto*, 270).

Predoperacijsko razdoblje kognitivnog razvoja (2.-7. godine)

U predoperacijskome razdoblju ključna je pojava *simboličke funkcije*. Simbolička je funkcija „sposobnost upotrebe neke stvari (kao što je mentalna slika ili riječ) kao simbola za predodžbu o čemu drugom.“ (Vasta i sur. 2005: 270), a predstavlja ključno obilježje koje razlikuje predoperacijsko razdoblje od prethodnog, senzomotoričkog. Uz simboličku funkciju vezuje se razvoj *simboličke igre*. Vasta i suradnici definiraju simboličku igru kao „oblik igre u kojem dijete upotrebljava jednu stvar namjerno se pretvarajući da je nešto drugo, npr. pretvorba hrpe pijeska u kolače.“ (isto, 271). U ovom je razdoblju ključan i razvoj govora koji omogućuje verbalno predočavanje djetetovih prošlih i budućih stvarnih ili materijalnih akcija (Piaget, Inhelder 1978: 16) Također, važan je početak *predodžbene inteligencije*, a njezin se razvoj smatra glavnim napretkom u odnosu na senzomotorički stupanj. Predodžbenom inteligencijom dijete može u glavi zamisliti rješavanje nekog problema, umjesto da do rješenja dolazi vanjskim djelovanjem (Vasta i sur. 2005: 271). Isti autori navode ostala postignuća koja se odnose na djetetov kognitivni razvitak u ovoj dobi; razvoj *kvalitativnog identiteta* (spoznaja da se kvalitativna priroda neke stvari ili pojave ne mijenja ako se mijenja njezin izgled, pr. žica savijanjem ostaje žica); *razlikovanje pojavnosti od stvarnosti* (sposobnost djeteta da razlikuje izgled stvari od onoga što one stvarno jesu, što se ne odvija samo na vidnom osjetilnom području već i na mirisnom i zvukovnom, pr. djeca shvaćaju da ljudi i stvari mogu svojim izgledom zavarati – mogu lijepo izgledati, a da pritom budu doista zli (Vasta i sur. 2005 prema Flavell i sur. 1992) i *pogrešna uvjerenja*, primjerice shvaćanje da ljudi mogu vjerovati u nešto što nije točno (isto). U predoperacijskome stadiju javljaju se nedostaci, odnosno teškoće kod mišljenja djece. To su *egocentrizam* (teškoća u predočavanju ili preuzimanju stajališta druge osobe, nemogućnost djeteta da se otrgne od vlastite perspektive) i *centracija* (djetetova sklonost da se usmjerava na samo jedan aspekt problema u određenom trenutku) (Vasta i sur. 2005: 275).

2.2.4.2. Vygotskyjeva sociokulturna teorija kognitivnog razvoja

Vygotskyjeva teorija razvoja u nekoliko se ključnih točaka razlikuje od Piagetove:

- (1) Vygotsky naglašava utjecaj kulturnog okruženja na oblikovanje kognitivnog razvoja te smatra da on varira između različitih kultura, dok Piaget kognitivni razvoj i njegove faze smatra zajedničkim svim kulturama.
- (2) Vygotsky znatno veću pažnju posvećuje utjecaju socijalnih čimbenika na kognitivni razvoj, što Piaget zapostavlja u svojoj teoriji.

- (3) Vygotsky smatra da su jezik i misao dva odvojena sustava koja se počinju spajati oko treće godine života. Za njega razvoj jezika i njegova internalizacija prethode kognitivnom razvoju i utječu na njega. Prema Piagetu, misao dolazi prije razvoja jezika.
- (4) Vygotsky ističe ulogu odraslih kao izvor kognitivnog znanja. Odrasli prenose svoj kulturološki aparat intelektualne prilagodbe koji postaje dio njihove osobnosti. Suprotno tome, Piaget govori o utjecaju vršnjačkih skupina jer njihova interakcija utječe na konstruiranje društvenog identiteta (McLeod 2012).

Iz svega je vidljivo da je za Vygotskyjev pristup razvoju čovjeka ključan povijesni i kulturni kontekst društva od kojeg polazi pa se zato naziva *sociokulturalnim* (Vasta i sur. 2005: 23). Prema tom modelu, za razvoj pojedinca temeljna je njegova interakcija s okolinom koja ga formira. U svojoj knjizi *Mind in society* iz 1978. godine, Lev Vygotski navodi da se „svaka funkcija u kulturnom razvoju djeteta javlja dva puta: prvi put na društvenoj razini, a drugi put na individualnoj. Dakle, prvi se puta javlja među ljudima kao *interpsihologijska* kategorija, a drugi put unutar djeteta kao *intrapsihologijska* kategorija.“ (Vygotsky 1978: 57). McLeod smatra da dijete nastoji razumjeti radnje ili upute koje dobiva od roditelja ili nastavnika, a zatim te dobivene informacije internalizira i koristi ih kao vodič za regulaciju vlastitog djelovanja.¹⁵ Kognitivni razvoj, posebice razvoj govora, mišljenja i rasuđivanja odvija se kroz interakciju s drugima, a posebice roditeljima (Vasta i sur. 2005: 23). Naglašavajući interakciju djeteta s okolinom, Vygotsky ističe važnost ljudskog govora, koji igra dvije važne uloge u kognitivnom razvoju: glavni je način prenošenja informacija s roditelja na dijete te postaje moćno sredstvo intelektualne adaptacije. Vygotsky razlikuje tri oblika govora u kognitivnom razvoju: *socijalni*, *privatni* i *unutarnji* govor¹⁶ (McLeod 2012). *Socijalni govor* predstavlja vanjsku komunikaciju koja služi komunikaciji s ostalima, a tipična je za razdoblje od druge godine. *Privatni govor* usmjeren je na sebe i ima intelektualnu funkciju, a javlja se od treće godine života. *Unutarnji privatni govor*, za koji je karakteristično poniranje u unutrašnjost, odnosno u svijest pojedinca, potreban je za samoregulacijsku funkciju te je transformiran u potisnut unutarnji govor. *Unutarnji govor* javlja se u sedmoj godini života. Na početku života, misao i jezik dva su odvojena sustava koja se spajaju tek oko treće godine i tada postaju međusobno ovisni: misao postaje verbalna, a govor postaje reprezentativan. Taj događaj vodi do internalizacije jezika koja je zapravo proces pretvaranja

¹⁵ McLeod, pregled: 16. 5. 2016.

¹⁶ *Social speech, private speech and private speech goes underground*

dječjeg monologa u njegov unutarnji govor, a to postaje glavni pokretač koji jača kognitivne procese poput svladavanja zapreka, jačanja mašte, razmišljanja i svjesnosti. I. Reić Ercegovac navodi da je djetetov govor u drugoj fazi razvoja govora (*privatni govor*) egocentričan što znači da „djeca govore sama sebi neovisno o prisustvu ili neprisustvu drugih ljudi.“¹⁷ Egocentričnim govorom dijete govorom u sebi usmjerava i regulira svoje ponašanje i mišljenje, dakle njegova je funkcija samousmjeravajuća (*isto*). McLeod¹⁸ ističe da je Vygotsky bio prvi psiholog koji je dokumentirao važnost privatnog govora. Privatni govor smatra prijelaznom fazom između socijalnog i unutarnjeg govora, trenutkom u razvoju u kojem se jezik i mišljenje sjedinjavaju i zajedno stvaraju verbalno razmišljanje. Prema tome, privatni je govor najstarija manifestacija unutarnjeg govora. Po svojoj funkciji i obliku, sličan je unutarnjem govoru, a od socijalnog ga govora razlikuje upućenost na sebe u svrhu samoregulacije, a ne na druge u svrhu komunikacije, što je temelj socijalnog govora (*isto*). Privatnim govorom djeca mogu planirati svoje aktivnosti i strategije djelovanje i zato im on pomaže u razvoju. Na taj način jezik postaje pospješitelj razmišljanja i razumijevanja svijeta oko sebe. Vygotsky vjeruje da djeca, koja intenzivnije i češće koriste svoj privatni govor, postaju socijalno kompetentnija od djece koja ga ne koriste. Isto tako, djeca unaprjeđuju svoj privatni govor kada samostalno rade na izazovnim zadacima, u istraživajućim aktivnostima u kojima im učiteljeva pomoć nije uvijek dostupna. Djeca koja odrastaju u kognitivno i jezično poticajnom okruženju ranije internaliziraju svoj govor od djece koja odrastaju u manje privilegiranim sredinama, stoga Vygotsky zaključuje da je privatni govor proizvod društvenog okruženja pojedinca (*isto*). U djelu *Mišljenje i govor* (1983) dolazi do zaključka da su, u početku, kategorije mišljenja i govora međusobno odvojene. Karakteriziraju ih različiti razvojni korijeni i linije kojima se razvijaju, neovisno jedan o drugome. U razvitku govora djeteta Vygotsky utvrđuje *predintelektualni stupanj*, a u razvitku mišljenja *predgovorni stupanj*. Ističe razdoblje ranog djetinjstva, točnije druge godine života, u kojoj se te, dotad odvojene linije, počinju ukrštavati i zajednički djelovati, a govor počinje zauzimati ključnu ulogu u razvoju djeteta (Vygotsky 1983: 118). Vygotsky navodi da je V. Sterne opisao taj prijelomni događaj u djetetovu životu kao „buđenje maglovite svijesti o značenju jezika i volje da ga savlada.“ (*isto*, 118). Aktivno širenje djetetova rječnika odvija se u procesu kada se dijete neprestano raspituje za svaku riječ i zanima za njezino značenje. To dovodi do naglog povećanja fonda riječi koje nastaje na temelju dječjeg aktivnog širenja rječnika.

¹⁷ Reić Ercegovac, pregled: 17. 5. 2016.

¹⁸ McLeod, pregled: 17. 5. 2016.

Ključan je zaključni stadij ukrštavanja tih dvaju linija, nakon čega govor postaje intelektualan, a mišljenje govorno.

2.2.4.3. Eriksonova teorija psihosocijalnog razvoja

Za Eriksonovu je teoriju ključan pojam identiteta. Pojam identiteta u psihologiji ličnosti označava „doživljaj suštinske istovjetnosti i kontinuiteta *ja* tijekom dužeg vremena, bez obzira na njegove mene u različitim periodima i okolnostima.“ (Erikson 2008: 9). Proces razvoja identiteta Erikson predstavlja kroz osam stupnjeva psihosocijalnog razvoja ličnosti. U svakom od tih osam razvojnih stupnjeva javlja se fenomen *krize identiteta*. Kriza identiteta, navodi Erikson, predstavlja „specifično psihičko stanje u jednom prekretnom periodu (pubertet, vjenčanje, odlazak u mirovinu i sl.) u kojem uslijed narušavanja osjećaja kontinuiteta i istovjetnosti *ja* nastaju teškoće u osjećanju *identiteta*.“ (*isto*, 10-11). Ako tijekom svih razvojnih faza života uspješno prevladamo identitetske krize koje se u njima javljaju, navodi Erikson, izlazimo s „povećanim osjećajem unutarnjeg jedinstva.“ (*isto*). U svakom razvojnom stupnju postoji zadatak koji se mora obaviti, a uspješno rješavanje zadatka svake faze utječe na sljedeći stupanj. Rješavanjem tih zadataka i prolaženjem kroz faze, jača se ili slabi čovjekova osobnost temeljena na njihovom razvoju tijekom određene faze (Mooney 2013: 54).

Stupnjevi psihosocijalnog razvoja ličnosti

Svakom od osam stupnjeva svojstvena je tzv. vrlina ega, koja se stječe u pojedinoj fazi. Razvojni stupnjevi mogu se pratiti kroz nekoliko životnih razdoblja. Prva tri razvojna stupnja karakteristična su za ranu, predškolsku i školsku dob. Za razdoblje adolescencije karakterističan je peti stupanj, u kojem dolazi do konfuzije identiteta. Šesti, sedmi i osmi stupanj javljaju se u odrasloj dobi. U *Tablici 1* prikazani su svi razvojni stupnjevi, dob njihova pojavljivanja te razvijena vrlina za svaki stupanj (*isto*).

Tablica 1 Stupnjevi psihosocijalnog razvoja ličnosti prema Eriksonu¹⁹

¹⁹ Usp. Mooney 2013: 56

Osam stupnjeva psihosocijalnog razvoja ličnosti prema Eriksonu		
Dob	Stupanj	Stečena vrлина
Rođenje do 12 mjeseci	Osnovno povjerenje vs. osnovno nepovjerenje	Nada
1-3 godine	Autonomija vs. stid i sumnja	Volja
3-6 godina	Inicijativa vs. krivica	Svrhovitost
6-11 godina	Marljivost vs. osjećaj manje vrijednosti	Kompetentnost
Adolescencija	Identitet vs. konfuzija uloga	Vjernost
Mlada odrasla dob	Intimnost vs. izdvojenost	Ljubav
Srednje doba	Plodnost vs. zastoј	Njega
Starije doba	Integritet vs. očajavanje	Mudrost

U najranijim godinama života razvijeni obrasci reguliraju, ili barem utječu, na kasnije akcije i interakcije u životu pojedinca. Erikson smatra da je pojedinac uvijek u mogućnosti vratiti se na prethodni stupanj razvitka i ponovno razraditi pitanja koja su u njemu bila dvojbena. Zadaća svake razvojne faze je nastaviti predstavljati sebe u ljubavi u kriznim situacijama i raditi na tome kroz cijeli život. Iako je točno da se osnovno povjerenje i neovisnost rano razvijaju i utječu na daljnja ponašanja, smatra se da pojedinac može raditi na unapređivanju i uspješnijem rješavanju tih razvojnih zadataka u bilo kojem trenutku svojega života. Kritične točke u djetinjstvu su djetetovo razvijanje povjerenja, samostalnosti i inicijative, ali to se sve može kasnije nadoknaditi i nije trajno izgubljeno (Mooney 2013: 56). Budući da su prve tri razvojne faze u Eriksonovoj teoriji ključne za djecu u ranom djetinjstvu i predškolskom razdoblju, one će pobliže biti raspravljene u nastavku teksta.

1. *Osnovno povjerenje vs. osnovno nepovjerenje*

Eriksonov prvi stupanj psihosocijalnog razvoja je povjerenje vs. nepovjerenje u kojem je djetetov zadatak razvijati osjećaj povjerenja u sebe, druge ljude i svijet oko njih. Povjerenje ima dva dijela; vanjski dio, koji uključuje vjerovanje da će odrasla osoba značajna za dijete biti prisutna kako bi zadovoljila njegove potrebe i unutarnji dio, djetetovo povjerenje u moć svojeg utjecanja na promjene i suočavanja s različitim okolnostima. Zauzimanje za dijete u ranim godinama života i specifična veza koja se javlja između djeteta i značajne odrasle osobe naziva se *povezanost* (isto, 56). To je osnovno povjerenje nesvjesno, a dijete ga doživljava kroz osjećaj zadovoljstva i voljenosti. Djetetov osjećaj sigurnosti i zbrinutosti predstavlja temelj identiteta ličnosti jer je njegov identitet izgrađen mislju „ja sam ono što mi je

dano.“ (Erikson 2008: 12). Dijete koje odrasta u nepovoljnih okolnostima ne razvija osjećaj povjerenja jer smatra da je napušteno i nevoljeno. Zbog toga je, zaključuje Erikson, izgradnja povjerenja u najranijoj dobi „kamen temeljac zdrave ličnosti.“ (*isto*).

2. *Autonomija vs. stid i sumnja*

Tijekom druge i treće godine života kroz stadij autonomija vs. stid i sumnja, djetetov zadatak je stjecanje osjećaja neovisnosti bez osjećaja patnje krajnosti stida i sumnje (Mooney 2013: 62). Ovaj stadij značajan je po konfliktu i izazovima između dvaju „suprotstavljenih obrazaca akcije, kao što su *držati* i *pustiti*.“ (Erikson 2008: 12). Obje strane, držanje i puštanje, mogu biti pozitivne i negativne snage u životu pojedinca. Držanje može biti destruktivno i izazvati kontrolu, nepopustljivost i nesuradnička ponašanja. S druge strane, može biti i pozitivno i konstruktivno te jačati vezanost za "posebne" ljude u djetetovu životu, hrabro suočavanje s nedaćama i upornost u obavljanju zadataka. Isto tako, puštanje može biti destruktivno jer može dovesti do bijesa, gubitka kontrole i agresivnosti (udaranje, grizenje). Pozitivno je što puštanjem djeteta može produbiti svoje interakcije i odnose, suradnja i prilagođavanje drugima. Važna je ravnoteža usklađivanja tih dvaju obrazaca (Mooney 2013: 62). Pritom je važna uloga roditelja, koji ohrabruju dijete u njezinu postizanju, ali je važno postavljanje granica u ponašanju. Pohvalama i nagrada važno je dati djetetu do znanja da je na pravom putu u postizanju autonomije (Erikson 2008: 12).

3. *Inicijativa vs. krivica*

Treći stupanj Eriksonova psihosocijalnog razvoja ličnosti traje od treće do šeste godine. Ključni razvojni zadatak ove faze je steći osjećaj svrhovitosti, koja je shvaćena kao „hrabrost da se predoče i slijede vrijedni ciljevi, nesputana porazima infantilnih fantazija, krivicom i frustracije strahom od kazne.“ (Erikson 2008: 13) Erikson djecu ove dobi opisuje energičnima i spremnima za učenje. Ona su sklonija slušanju i učenju od roditelja, odgojitelja i ostale djece. Ako potičemo djecu predškolske dobi da aktivno i angažirano iskoriste svoju energiju, njihovo samopouzdanje će rasti (Mooney 2013: 68). Djeca koja uspješno odrade zadatke u ovoj razvojnoj fazi, postat će sigurnija i kompetentnija. Steći će vjeru u svoje sposobnosti planiranja i samostalnog izvršavanja zadataka te će se moći nositi sa svojim greškama, učiti iz njih bez osjećaja krivnje kada stvari „ne idu po planu.“ Neuspjeh u odrađivanju razvojnih zadataka ove faze dovodi do suprotnog, odnosno do osjećaja rezignacije i krivnje (*isto*).

2.2.5. Povijesni prikaz ideja istaknutih teoretičara predškolske dobi

Slično kao i Piaget, Vygotsky i Erikson koji posebno naglašavaju poticanje djece u najranijoj dobi, razmišljaju teoretičari predškolske dobi. Njihove će ideje biti predstavljene u nastavku teksta. Kroz kratki povijesni prikaz predstaviti će se glavne ideje o predškolskom sustavu odgoja J. A. Komenskog, F. Fröbela i M. Montessori.

2.2.5.1. Jan Amos Komensky i predškolski odgoj

Češki pedagog Jan Amos Komensky posebno naglašava važnost predškolskog odgoja i obrazovanja te njegov utjecaj na razvoj čovjekove ličnosti. Podijelivši školski sustav u četiri glavna stupnja koji traju po šest godina, posebno ističe prvi stupanj od rođenja do šeste godine koji naziva *materinskom školom*. Zagovara cjelovit pristup odgoju od samog rođenja, a materinska škola mora postaviti temelje fizičkog, moralnog i umnog odgoja. Sadržaje u predškolskome odgoju dijeli na šest razreda u trajanju do šeste godine:

- 1) *uvodni razred*
- 2) *razred dojenčadi*
- 3) *razred tepanja i prvih koraka*
- 4) *razred govora i percipiranja*
- 5) *razred morala i pobožnosti*
- 6) *razred zajednički ili prve nastave*

Njegovo djelo *Osjetilni svijet u slikama* (1633) prvi je udžbenik za nastavu koji donosi edukativne slikovnice kojima bi se djeca morala početi služiti već u ranijem uzrastu. Svoje pedagoške koncepcije i sadržaje predškolskog odgoja izlaže u djelu *Informatorij materinske škole* (1631). Njegova važnost za područje predškolskog odgoja ogleda se u tome što, osim ukazivanja na njegovu iznimnu važnost, prvi razrađuje cjelokupni sistem zadataka, metoda i sadržaja rada u predškolskom sustavu (Kamenov 1987: 100). Komensky posebno ističe šestu godinu, za koju smatra da je prikladno vrijeme za prijelaz djeteta iz obitelji u školu jer je tada dijete zrelo za zajednički odgoj u većim skupinama. No ipak, napominje da se ta dobna granica može pomicati jer je potrebno voditi računa o individualnom kognitivnom napretku djeteta, ali i njegovim cjelokupnim postignućima. Budući da je djetetu u ranijoj dobi potrebno više individualne brige, a njegov živčani sustav nije dovoljno razvijen, nepotrebno ga je

opterećivati sadržajima za koje dijete još nije fizički i mentalno spremno. Posebice ukazuje na važnost djetetova zdravlja kroz tjelesne aktivnosti u predškolskom odgoju. Ističe igru i njezino motoričko, ali i odgojno značenje koje je izraženo u kolektivnim igrama u kojima dijete uči suradnički djelovati u zajednici i uspostavlja prijateljske odnose. Usto, velik značaj pridaje razvoju govora i komunikacijskih vještina koje bi se od najranijih dana trebale vježbati u prirodnom okruženju također kroz igru. Roditelji i odrasli svojim primjerom moraju učiti djecu pravilnom izgovoru glasova, ali i ponašanju, urednosti, poštenju, stpljivosti i ostalim vrijednostima, pripremajući ih na taj način ne samo za školu već i za budući život u zajednici. U tome je vidljivo da predškolski odgoj poprima kod njega „karakter roditeljskog odgoja, naravno, svjesnog i svrsishodnog usmjerenog odgoja, a ne stihijskog razvoja djeteta što ga roditelji samo slučajno usmjeravaju.“ (Bartušková 1968: 212) Ipak, Komensky na prvo mjesto stavlja moralni odgoj u koji ubraja vjerske sadržaje, pouku, vježbanje i pozitivni primjer odraslih (*isto*, 211). U moralnom odgoju govori o umjerenosti, za njega najcjenjenijoj vrlini koja je „osnov zdravlja i života i majka svih ostalih vrlina.“ (Kamenov 1987: 102).

Dakle, Komensky granice predškolskog razdoblja određuje uvažavajući djetetove razvojne karakteristike i prema tomu, pripremljenošću djeteta za školu (Bartušková 1968: 210). Njegove preporuke i smjernice za odgojno djelovanje na predškolskoj razini, na koje se i danas oslanjaju suvremene teorije i prakse predškolskog odgoja te posebnim isticanjem važnosti njegova pravilna provođenja, čine Komenskog utemeljiteljem predškolske pedagogije. Napominje se da su njegove koncepcije i teorije o materinskoj školi „prvi pokušaji stvaranja teorije i metodike predškolskog odgoja, određenja njegovih ciljeva, sadržaja, osnovnih sredstava i metoda, predlaganja brižljivo smišljenog i odmjereno organiziranog sistema rada s malom djecom u skladu s njihovim dobnim mogućnostima.“ (Kamenov 1987: 104).

2.2.5.2. Pedagogija Friedricha Fröbela

Pedagoški koncepti Friedricha Fröbela osnova su modernih vrtića. Ključna je Fröbelova teza da djeca najbolje uče u stimulativnom okruženju i pripremljenoj okolini u kojoj mogu djelovati i istraživati iz vlastite perspektive. Smatra da djeca već u ranoj dobi posjeduju jedinstvene potrebe i sposobnosti, a da odrasli moraju te sposobnosti usmjeravati i na taj način razvijati njihov potencijal. Zbog toga je potreban cjelovit, odnosno holistički pristup odgoju djeteta u svim područjima: društvenom, emocionalnom, fizičkom i duhovnom (*isto*). Fröbelovo je glavno djelo *Odgoj čovjeka* iz 1826. godine u kojem naglašava važnost

predškolskog odgoja koji smatra »temeljem, organskim dijelom cijelog odgojnog sistema.« Svi viši stupnjevi obrazovanja temelje se na predškolskom odgoju, a posebno je isticao tjelesni odgoj djece u kojem važnu ulogu ima boravak djece na zraku i kontakt s prirodom, a posebno igra. Za njega je igra „najviši stupanj čovjekova razvoja jer je ona aktivno iznošenje unutarnjeg života, izraz unutarnje nužnost i potrebe“ (Bartušková 1968: 220), a zadatak je ustanova ranog odgoja da djeci omoguće uvjete za provođenje te aktivnosti. U pozadini igre je biološka potreba djeteta da otkrije kako funkcioniraju stvari iz njegova okruženja. Igra i učenje djeteta kroz igru moraju biti prilagođeni razvojnom stupnju, a djeca moraju učiti samo ono za što su psihički i razvojno spremna, kako bi igra mogla doprinijeti razvijanju djetetove mašte i stvaralaštva. Didaktički materijali koji se nalaze u djetetovu okruženju, posebice u vrtićima, moraju biti pomno odabrani i primjereni djetetovoj dobi, a na njima će djeca istraživati prstima, otkrivajući različite materijale kojima će manipulirati i otkrivati svijet. Takvo okruženje poticati će razvoj njihove samostalnosti i motoričkih vještina, što će im omogućiti kasnije učenje i snalaženje u aktivnostima poput pisanja i umjetničkog izražavanja. Pritom nastavnik nema funkciju pasivnog prenošenja znanja već usmjerava i vodi dijete razumijevanju (*isto*).

Zaključujemo da je Fröbelov doprinos ključan na dva polja: prvo, ukazao je na važnost igre kao odgojne aktivnosti koja djetetu omogućuje samostalno istraživanje, učenje, usavršavanje svih razvojnih područja, stjecanje iskustva, socijalizacije i izražavanja. Drugo, Fröbel se smatra tvorcem prvog pedagoški osmišljenog sistema materijala za igru. Zahvaljujući njemu su raznolike didaktičke igračke (pokretne igre, igre modeliranja, crtanja, pletenja, izrezivanja, izgradnje i dr.) ušle u programe predškolskog odgoja i obrazovanja i zadržale se, uz pouzdane promjene, i do danas (Kamenov 1987: 108).

2.2.5.3. Pedagoška koncepcija Marije Montessori

Marija Montessori (1870-1952) svoju je metodu odgoja i obrazovanja, poznatu pod nazivom *Montessori metoda*, razvila 1897. godine u Rimu, a ta je metoda suvremena i priznata i danas. Montessori počinje razvijati svoje metode nakon završenog studija medicine radom u psihijatrijskoj klinici gdje razvija svoj interes za promatranje djece i njihovih razvojnih potreba. Opaža da su djeca, kojima su dijagnosticirane poteškoće u učenju, dobro reagirala na njezine metode. 1907. godine otvara svoju prvu školu *Casa dei bambini* (*Dječja kuća*), a do 1913. postoji gotovo stotinu škola u SAD-u koje su slijedile Montessori metodu (Mooney 2013: 36). Slično kao i Fröbel, Montessori metoda naglašava djetetovu

individualnost koju postavlja u centar te naglašava prirodne, odnosno urođene sposobnosti djece (Kamenov 1987: 110). Polazi od ideje da su djetetu potrebni primjereni uvjeti odgoja i briga od samog rođenja: „Budući da čovjek svoj duhovni rast započinje još u ranom djetinjstvu, tada već u razdoblju ranog djetinjstva dijete zahtijeva brižnu njegu; ako se ona osigura, dijete će postati najveće i najutješnije čudo prirode.“ (Rajić 2011: 156). Maria Montessori u svojim kasnijim djelima čovjekov razvoj promatra kroz četiri faze, s kojima je potrebno uskladiti djetetov odgoj, aktivnosti i učenje. Kao i kod Piageta, dijete u svakoj od tih odgojno-obrazovnih faza postiže određene vještine te se razvija moralno, kognitivno, socijalno i emocionalno, stoga je važno i taj aspekt uključiti u odgoj (Rajić 2011: 157).

- I. faza: od rođenja do 6. godine
- II. faza: od 6. do 12. godine
- III. faza: od 12. do 18. godine
- IV. faza: od 18. 24. godine

U prvoj razvojnoj fazi, koja traje od rođenja do šeste godine, javlja se nekoliko *perioda osobite osjetljivosti* djeteta (Rajić 2011: 158). Rajić ističe da su to „razdoblja razvoja u kojima dijete ima sposobnost usvajanja pojedinih vještina kao nikada u kasnijem životu“ (*isto*). Na sličan način ih definira i Kamenov, govoreći o njima kao o razdobljima kada je „dijete toliko obuzeto nekom osobinom ili pojavom u svojoj sredini da ga ne privlači ništa drugo.“ (Kamenov 1987: 110). Kamenov, prema Zaporoscu, izdvaja periode osjetljivosti zbog stvaranja vrijednih sposobnosti poput sintetičkog opažanja, slikovnog mišljenja i stvaralačke mašte. Ideje Marije Montessori opreka su tradicionalnoj pedagogiji, za koju smatra da zanemaruje prava i potrebe djece (Kamenov 1987: 109). Temelji se na uvjerenju da djeca posjeduju urođenu želju za učenjem i da mogu stvarati u pažljivo pripremljenom i poticajnom okruženju, a to ne uključuje samo prostor u kojem djeca borave te materijale koje koriste, već i odrasle i ostalu djecu koja taj prostor dijele s njima, ali i vanjski okoliš i druga mjesta na kojima djeca mogu učiti. Smatrajući da dijete najbolje uči kroz osjetilna iskustva, ulogu učitelja promatra kroz njegovo osiguravanje raznolikih materijala, zvukova, mirisa i boja (Mooney 2013: 38). Montessori pristup u središte postavlja dijete, a djeluje na nekoliko definiranih načela. Cilj je holistički odgoj djeteta, što uključuje razvoj fizičkih, kognitivnih, socijalnih i emocionalnih sposobnosti. Posao učitelja je uvidjeti i poticati potencijal svakog djeteta, umjesto 'serviranja' gotovih informacija (*isto*, 42). Sloboda, koja se postavlja kao glavno načelo djelovanja, očituje se u nesputanom bavljenju aktivnošću koju je dijete samo odabralo. Spontanom bavljenjem tom aktivnošću dijete u njoj ustraje i stječe kompetencije do

kojih samo dolazi pa ih lakše osvještava. Načelo slobode poštuje se i u učenju djece, odnosno naglašava se da dijete samo najbolje zna kako treba učiti, promatra se spontano učenje djeteta te se potiče njegova samoinicijativa i samostalnost u tome. Upravo je ta koncepcija, zaključuje Rajić, jedna od glavnih ideja poučavanja djece: „Proces učenja započinje kod djeteta, a ne kod učitelja.“ (Rajić 2011: 156).

2.2.6. Suvremeni metodički pristup bajci

Dragutin Rosandić u svojoj *Metodici književnog odgoja i obrazovanja* ukazuje na povezanost metodike književnog odgoja s pedagojskim disciplinama. Među tim dvjema disciplinama dolazi do predmetnog i metodološkog povezivanja. Predmetna povezanost navedenih disciplina odnosi se na njihovo bavljenje odgojem i obrazovanjem, no metodika književnog odgoja i obrazovanja proširuje svoje temeljno predmetno područje na bavljenje književnim pitanjima. Upravo je književna problematika, zaključuje Rosandić, „njezin ishodišni sadržaj koji se postavlja u kontekst pedagojske znanosti.“ (Rosandić 1988: 47). Bez oslanjanja na ostale pedagojske discipline, poput opće pedagogije, didaktike, povijesti pedagogije i dr. ne mogu se uspješno proučavati književni odgoj i obrazovanje. Pritom metodika književnog odgoja i obrazovanja preuzima iz opće pedagogije bavljenje odgojem i obrazovanjem u što uključuje književne sadržaje, ali izgrađuje vlastiti teorijski sustav ovisno o ishodišnom kriteriju. Jedan od kriterija može biti dob odgajnika ili učenika pa razlikuje:

- a. metodiku književnog odgoja i obrazovanja predškolske dobi
- b. metodiku književnog odgoja i obrazovanja školske dobi (mlađih razreda, osnovne i srednje škole)
- c. metodiku visokoškolske nastave književnosti (*isto*, 48).

Rosandić ističe da djeca u ranoj dobi pokazuju specifičan odnos prema doživljavanju svijeta. Bajke im pomažu da pojave, predmete i događaje iz svijeta koji ih okružuju pretaču u vlastito emocionalno iskustvo i dobiju neobičan oblik: „Upravo i bajka transformira životne pojave u najčudesnije odnose u koje se dijete, zahvaljujući razigranosti i nesputanosti mašte, neopterećenosti iskustva, intenzivno uživljava. Optimistička poruka bajke izaziva u dječjem svijetu snažan emocionalni učinak. Bogatstvom svoje poetske zamisli, svojim likovima koji se slobodno kreću u čudesnim prostorima izvodeći velike podvige – sve to ushićuje fantaziju djeteta i uključuje ga u uzbudljivu avanturu priče. U kontaktu s bajkom budi se u djetetu pjesnički doživljaj.“ (Rosandić 1988: 653). Budući da djeca svoj „prvi kontakt s narodnim

stvaralaštvom doživljavaju čitanjem ili slušanjem bajke“ (Rosandić 1988: 653), potrebno je osigurati bogato i motivirajuće okruženje, odnosno *podržavajuće literarno okruženje* (Slunjski i Šagud 2007: 123) koje potiče dječji interes za istraživanje usmenog i pisanog jezika te susretanje s raznolikim književnim sadržajima, pa tako i bajkom. Osim toga, razlikujemo i *fizički aspekt literarnog okruženja* te *emocionalni aspekt literarnog okruženja*. Fizički aspekt literarnog okruženja podrazumijeva brzu i laku dostupnost raznolikih književnih izvora iz različitih kultura, predstavljanje dječjih kreativnih uradaka na zidovima prostorije te organizacija sobe koja omogućuje individualni rad djece i rad u manjim skupima kojim se promovira dječja neovisnost i sloboda u izboru dostupnih materijala. Emocionalni aspekt literarnog okruženja izdvaja poticajnu i ohrabrujuću ulogu odgojitelja te nekonkurentski duh vrtića. U takvu okruženju odgojitelj razvija usmjeravajuću ulogu, potiče dječju slobodu, inicijativu, samostalnost i njihove interakcije. Uvažava dijete kao ravnopravnog člana odgojno-obrazovnog procesa i potiče ga na samovrednovanje i samosvijest o vlastitim postignućima, posebice u razvoju vještina čitanja, pisanja, pričanja, jezičnog izražavanja (*isto*, 123). Suvremene paradigme odgoja u svoje temelje postavljaju holistički, odnosno „cjelovit pristup razvoju i učenju djece, koji ujedinjuje kognitivne, socijalne, kulturalne, fizičke, emocionalne i duhovne dimenzije.“ (Slunjski 2011: 23). Holistički se pristup uključuje u organizaciju prakse u ustanovi ranog odgoja i u kurikulum na kojemu se ta praksa temelji. Kurikulum temeljen na holističkom pristupu promatra sve elemente ranog odgoja i obrazovanja kao jednu cjelinu koju karakteriziraju procesi stalnog ukrštavanja i međudjelovanja, stoga se takav kurikulum naziva *integriranim kurikulumom*. Njegova je zadaća objediniti sva područja dječjeg razvoja i uskladiti ih s prirodom djetetova razvoja i učenja. Suvremeni integrirani kurikulum prihvaća nove znanstvene dosege u području ranog i predškolskog odgoja, čiji su znanstveni radovi objedinjeni u studiji *Nove paradigme ranoga odgoja*²⁰ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje 2014: 9). Načela cjelovitog razvoja, odgoja i učenja te razvoja kompetencija promiču kontinuirano praćenje djetetova napretka u njegovoj dinamičnosti i promjenjivosti. Djetetov napredak određen je spletom različitih kompetencija i promatra se u skladu s individualnim razvojnim postignućima djeteta (*isto*, 26). Važno obilježje organizacije odgojno-obrazovnog procesa u integriranom kurikulumu je usmjerenost na dijete kojom se nastoji uskladiti priroda djeteta, njegovi interesi i potrebe s djelovanjem u vrtićkoj praksi (Slunjski 2011: 29).

²⁰ Znanstveni projekt *Nove paradigme ranoga odgoja* (2007) uključuje radove 14 hrvatskih znanstvenica afirmiranih u području obiteljske i predškolske pedagogije. Studija se bavi različitim segmentima institucijskog odrastanja djece rane i predškolske dobi.

Ostvarivanje kvalitetnog kurikuluma vrtića uključuje shvaćanje djeteta kao „cjelovita bića, istraživača i aktivnog stvaratelja znanja, socijalnog subjekta sa specifičnim potrebama, pravima i kulturom, kao kreativnog bića s jedinstvenim stvaralačkim i izražajnim potencijalima te kao aktivnog građanina zajednice.“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje 2014: 33). U promicanju tih načela djelovanja, potrebno je osigurati stimulativno okruženje za samostalne i istraživačke aktivnosti koje djetetu pružaju mogućnost odabira materijala koji su u skladu s njihovim interesima. Obilježja kvalitetnog vrtićkog okruženja odnose se na postizanje djetetova osjećaja ugone te „multisenzoričnost“, tj. dostupnost materijala koji omogućuju konkretno istraživanje djeteta zvukom, mirisom, dodirrom i aktiviranjem svih osjetilnih iskustava (Slunjski 2011: 29). Važnost tzv. „pripremljene okoline“ naglašava i Montessori metoda i ona „predstavlja jednu harmoničnu, jedinstvenu i poticajnu cjelinu koja djetetu omogućuje da s veseljem otkriva svijet i uči preko pokusa.“ (Slunjski i Šagud 2007: 122). Prostor u kojem dijete boravi potrebno je opremiti raznolikim materijalima za učenje koji omogućuju djetetu konkretno bavljenje nekom aktivnošću jer ono u toj dobi najuspješnije uči činjenjem, iskustvom. Kvalitetno opremljeno okruženje potiče i socijalne interakcije djeteta s odraslima i vršnjacima. Ono djeci omogućuje „raznovrsne prilike uživanja u slušanju i korištenju govornog i pisanog jezika, i to u obliku slušanja priča, pjesama, poezije u rimi i slično, kao i stvaranja vlastitih priča, pjesama i rima.“ (isto, 122). Didaktičke materijale potrebno je rasporediti po centrima aktivnosti koji predstavljaju „sadržajno diferencirane, manje prostorne cjeline unutar pojedinih odgojnih skupina vrtića koje mogu biti posebno u funkciji poticanja govorno-jezičnih aktivnosti djece.“ (isto, 123). Posebno su važni centri početnog čitanja, pisanja, dramskih aktivnosti djece, male knjižnice koje obiluju raznovrsnim književnim sadržajima i oblicima (bajkama, poezijom, pričama, časopisima, slikovnicama i sl. (isto, 123).

Rosandić smatra da „estetska senzibilnost“ (Rosandić 1988: 226) postaje bitan čimbenik u suvremenoj metodici u kojoj „učenik uživa status punopravnog estetskog subjekta.“ (isto, 226). Književno djelo u odgojno-obrazovnom procesu mora potaknuti dječji senzibilitet za književno-promatračke sposobnosti, razvoj kritičkog duha i oblikovanje književnog ukusa, a učenik ili odgajnik u suvremenoj metodici mora biti u središtu odgojno-obrazovnog procesa. Književnošću u nastavi se „aktivira i pokreće učenikov emocionalni, fantazijski, intelektualni i stvaralački potencijal.“ (isto, 226). Budući da je doživljaj književnog djela uvjetovan primaočevim emocionalno-intelektualnim iskustvom, književnom naobrazbom i duhovnim horizontom, tim je elementima potrebno voditi odabir tekstova koji su primjereni za određenu dob. Razumljivo je da iz toga proizlazi nova uloga nastavnika ili

odgojitelja koji ne zauzima više tradicionalni, predavački položaj (*isto*, 226). Kao opreka tom tradicionalnom predavaču i odgojitelju postavlja se „model obrazovanja reflektivnog praktičara“ koji prvi razvija D. Schon (Šagud 2006: 12). Za razliku od tradicionalnog praktičara, kod kojeg je model poučavanja sveden na prenošenje informacija, reflektivni praktičar odgojitelj je koji „kontinuirano gradi sposobnost teorijske refleksije u praktične uvjete i obrnuto, praksom i razmišljanjem o njoj izgrađuje novu teoriju. U tom procesu kritički analizira vlastitu i tuđu praksu i aktivnosti koje vodi te raspravlja o svojim i idejama drugih profesionalaca.“ (*isto*, 14). Kvalitete dobrog odgojitelja odnose se na njegovo poznavanje zakonitosti dječjeg razvoja, kurikulumu i organiziranja odgojno-obrazovnog procesa, uvažavanje djetetovog napretka, mogućnosti i intenziteta učenja i sl., a ne smiju se zanemariti ni kreativne, komunikacijske i stvaralačke sposobnosti, inovativnost i drugo. Njegova se praksa temelji na stalnom promatranju i regulaciji vlastitoga rada, suradnji i otvorenosti za promjene. Takva reflektivna praksa temelji se na samom razmišljanju odgojitelja o svojim postupcima, dakle ona predstavlja „proces uzdizanja na metarazinu svog odgojnog djelovanja, učenja i poučavanja“ (*isto*, 14) i uključuje otvorenost za promjene i aktivan odnos prema vlastitome radu i njegovu analiziranju i poboljšanju.

U skladu s time, povezujemo ulogu odgojitelja u posredovanju književnih tekstova. Narativni tekstovi, zaključuje V. Velički, postaju kvalitetno motivacijsko sredstvo za učenje, posebice za učenje jezika. Zbivanja i događaji pretočeni u priču koji odrasli prenose djeci imaju jak utjecaj na dijete pa je na odraslima, bilo da je riječ o roditeljima, odgojiteljima ili učiteljima, velika odgovornost ne samo u odabiru bajke koja se djetetu želi prenijeti već i njezinu posredovanju. Za uspješan i kvalitetan odabir bajke pripovjedač mora dobro poznavati djela dječje književnosti, u što su uključena i narodna i umjetnička djela. Isto tako, navodi autorica, „pripovjedač priču mora voljeti, poznavati i razumjeti da bi ju mogao ispričati.“ (Velički 2012: 95) Svjetonazor pripovjedača mora biti usklađen s porukama i vrijednostima koje priča prenosi jer će time njegova govorna interpretacija ostvariti posebnu moć i utjecaj na recipijenta (*isto*, 95).

3. EMPIRIJSKI DIO

3.1. Metodologija istraživanja

3.1.1. Cilj

Spoznajni cilj istraživanja je ispitati zastupljenost čitanja i pripovijedanja bajki, korist primjene bajke kao odgojnog sredstva u vrtićima i dječja recepcija tog književnog žanra. Pragmatični cilj istraživanja je dobivanje uvida u kontekst čitanja, pripovijedanja i obrade bajke u predškolskim ustanovama i stavove odgojitelja o nekim elementima bajke i dječjoj recepciji.

3.1.2. Zadaci

- ispitati koje se bajke najčešće čitaju u pojedinoj dječjoj dobi
- ispitati koliko se često bajke čitaju djeci
- ispitati na koje bajke djeca dobro reaguju u određenoj dobi te procijeniti jesu li neke od njih neprimjerene ili preteške s obzirom na dob djece
- ispitati čitaju/pripovijedaju li se češće usmene ili autorske bajke
- ispitati koje su najčešće reakcije djece na pročitane i ispričane bajke
- ispitati koje su najzanimljivije i najneobičnije reakcije djece na pročitane i ispričane bajke
- ispitati prekidaju li djeca svojim pitanjima češće pričanje ili čitanje bajki
- ispitati kako djeca strukturirano i nestrukturirano reaguju na pročitane ili ispričane bajke
- ispitati inzistiraju li djeca da im se bajka ispriča ili pročita točno na isti način kao i prethodni put i u kojoj se dobi to događa
- ispitati o kojim se elementima najviše razgovara nakon pročitane ili ispričane bajke
- ispitati mijenjaju li odgojitelji sadržaji bajki te, ukoliko mijenjaju, na koji način to čine
- ispitati stavove odgojitelja o (ne)okrutnosti bajki za djecu predškolske dobi i dječjem doživljaju okrutnih i nasilnih elemenata u bajkama
- ispitati stav odgojitelja o nagrađivanju dobrih likova u bajkama
- ispitati stav odgojitelja o dječjem interesu za slušanje pročitanih i ispričanih bajki
- ispitati stav odgojitelja o dobitku djece nakon slušanja pripovijedanja bajki te slušanja čitanja bajki

3.1.3. Hipoteze

1. U vrtićima su najčešće čitane/pripovijedane bajke braće Grimm.
2. Bajka je književni žanr s kojim se djeca vrlo često susreću u vrtiću.
3. Snažnija učinkovitost bajke ovisi o njezinu primjerenju usklađivanju s djetetovom dobi.
4. Djeca mlađe predškolske dobi češće bi se trebale pričati i čitati usmene bajke.
5. Djeca vole bajke i pokazuju pozitivne strukturirane i nestrukturirane reakcije na pročitane i/ili ispričane bajke.
6. Djeca predškolske dobi preferiraju pripovijedanje bajki.
7. Oko treće godine djeca inzistiraju da im se bajke pričaju i/ili čitaju uvijek na jednak način.
8. Mlađa djeca su sklonija prekidanju tijekom čitanja i pripovijedanja bajki zbog nerazumijevanja sadržaja.
9. Sadržaj bajki nije potrebno mijenjati prilikom njihova čitanja ili pripovijedanja.
10. Djeca predškolske dobi ne doživljavaju nasilne elemente u bajkama na isti način kao i odrasli, stoga su bajke svojim sadržajem primjerene za njihovu dob.
11. Djeca imaju višestruku korist od čitanja i pripovijedanja bajki na svim razvojnim razinama.

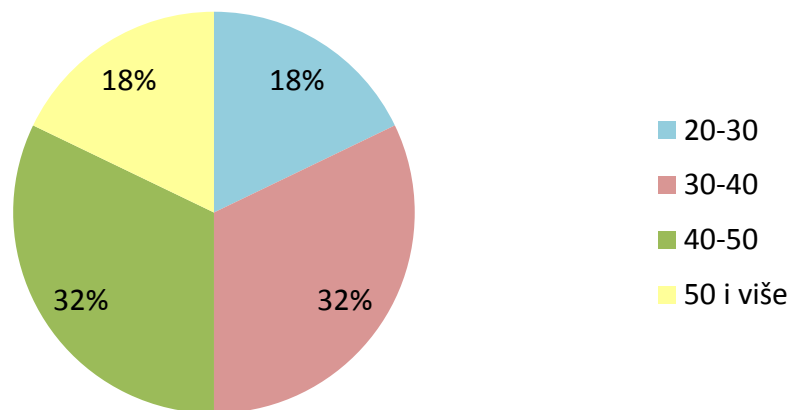
3.1.4. Variable

U istraživanju su nezavisne varijable dob i spol odgojitelja te dob djece s kojima radi, dok su zavisne varijable stavovi odgojitelja o nekim aspektima bajki te o dječjoj recepciji i reakcijama na bajke.

3.1.5. Uzorak

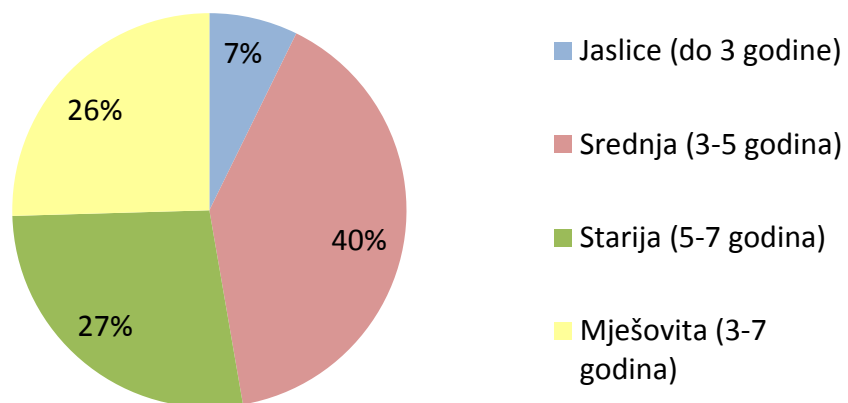
Osnovnu populaciju istraživanja čini 58 ispitanika zaposlenih u predškolskim ustanovama. Svi ispitanici ženskog su spola. Dob ispitanica podijeljena je u četiri skupine. Prvu skupinu čine ispitanice od 20 do 30 godina (10 odgojiteljica), drugu od 30 do 40 godina (18 odgojiteljica), treću od 40 do 50 godina (18 odgojiteljica), a četvrtu od 50 godina naviše (10 odgojiteljica). Uzorak je grafički prikazan.

Dob odgojiteljica



Dob djece s kojom ispitane odgojiteljice rade podijeljena je također u četiri skupine prema vrtićkom uzrastu. Prvu skupinu čine djeca jasličkog uzrasta – djeca do 3 godine (4 djece), drugu skupinu čine djeca srednjeg vrtićkog uzrasta – djeca od 3 do 5 godina (22 djece), treću skupinu čine djeca starijeg uzrasta – od 5 do 7 godina (15 djece). Mješovitu vrtićku skupinu čine djeca od 3 do 7 godina (14 djece). Ovi podaci su grafički prikazani niže.

Dob djece



3.1.6. Metode prikupljanja podataka

Istraživanje se provodilo od 22. srpnja do 22. kolovoza 2016. putem Facebook grupa *Tete u vrtiću*, *Odgojitelji predškolske djece*, *Izvan okvira*, *Udruga odgajatelja dječjih vrtića*, *Djeca i odgajatelji = kreativnost* te *Udruga odgajatelja Krijesnice*. Istraživanje je provedeno pomoću anketnog upitnika namijenjenog isključivo odgojiteljicama i odgojiteljima koji rade u predškolskim ustanovama. Anketni upitnik djelomično je anonimn, potrebni podaci su dob i spol te naziv predškolske ustanove u kojoj odgojitelj/ica radi. Sastoji se od pitanja otvorenog i zatvorenog tipa te Likertove skale procjene. Pitanja otvorenog tipa podrazumijevaju ispitanikovo proizvoljno izražavanje te upisivanje mišljenja i stavova o određenoj problematici, dok ga pitanja zatvorenog tipa ograničavaju na odabir samo jednog od ponuđenih odgovora o istraživanoj temi. Likertova skala procjene temelji se na procjenjivanju intenziteta slaganja sa zastupljenim tvrdnjama i uključuje pet stupnjeva procjene stavova odgojiteljica. Uzorkom je obuhvaćeno 40 dječjih vrtića²¹ u Republici Hrvatskoj:

1. Dječji vrtić Osijek
2. Dječji vrtić „Čarobni pianino“, Split
3. Dječji vrtić Utrina, Zagreb
4. Dječji vrtić „Slavuj“, Sveta Nedelja
5. Dječji vrtić „Panda“, Varaždin
6. Dječji vrtić Tatjane Marinić, Zagreb
7. Dječja igraonica „Maki“, Andrijaševci
8. Dječji vrtić „Čarobni svijet“, Rešetari
9. Dječji vrtić „Žirek“, Velika Gorica
10. Dječji vrtić Rijeka
11. Dječji vrtić „Sunčana“, Zagreb
12. Dječji vrtić „Palčić“, Orahovica
13. Dječji vrtić „Srčeko“, Vratišinec
14. Dječji vrtić Kaštela
15. Dječji vrtić „Cvrčak“, Solin
16. Dječji vrtić Trnsko, Zagreb
17. Dječji vrtić „Cipelica“, Pula

²¹ Od 58 ispitanica njih 18 nije navelo naziv vrtića u kojem rade. Neki vrtići zastupljeni su dva puta: Dječji vrtić Osijek; Dječji vrtić „Čarobni pianino“, Split; Dječji vrtić Rijeka; Dječji vrtić „Čarobni svijet“, Rešetari; Dječji vrtić Matije Gupca, Zagreb.

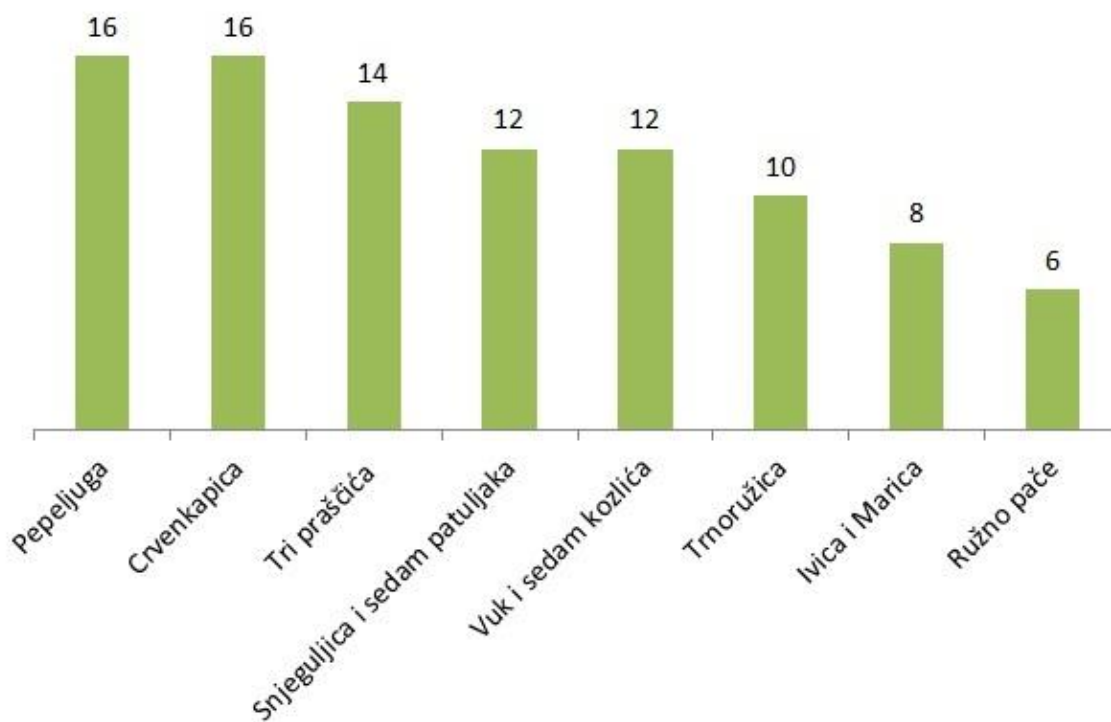
18. Dječji vrtić „Ciciban“, Bjelovar
19. Dječji vrtić „Kremenko“, Split
20. Dječji vrtić Matije Gupca, Zagreb
21. Dječji vrtić Josipdol
22. Dječji vrtić „Snjeguljica“, Osijek
23. Dječji vrtić „Fijolica“, Prelog
24. Dječji vrtić „Vrapčić“, Šenkovec
25. Dječji vrtić „Tratinčica“, Osijek
26. Dječji vrtić Varaždin
27. Dječji vrtić „Potočić“, Samobor
28. Dječji vrtić Drniš
29. Dječji vrtić „Rožica“, Veliko Trgovišće
30. Dječji vrtić „Maslačak“, Županja
31. Dječji vrtić Hrvatski Leskovac
32. Dječji vrtić „Dječji svijet“, Petrijanec
33. Dječji vrtić „Kockica“, Zadar
34. Dječji vrtić Milana Sachsa Zagreb
35. Dječji vrtić Čakovec
36. Dječji vrtić Jarun, Zagreb
37. Dječji vrtić Bistra
38. Dječji vrtić Bjelovar
39. Dječji vrtić „Ružičnjak“, Zagreb
40. Dječji vrtić „Leptir“, Sesvete

3.2. Prikaz i interpretacija rezultata istraživanja

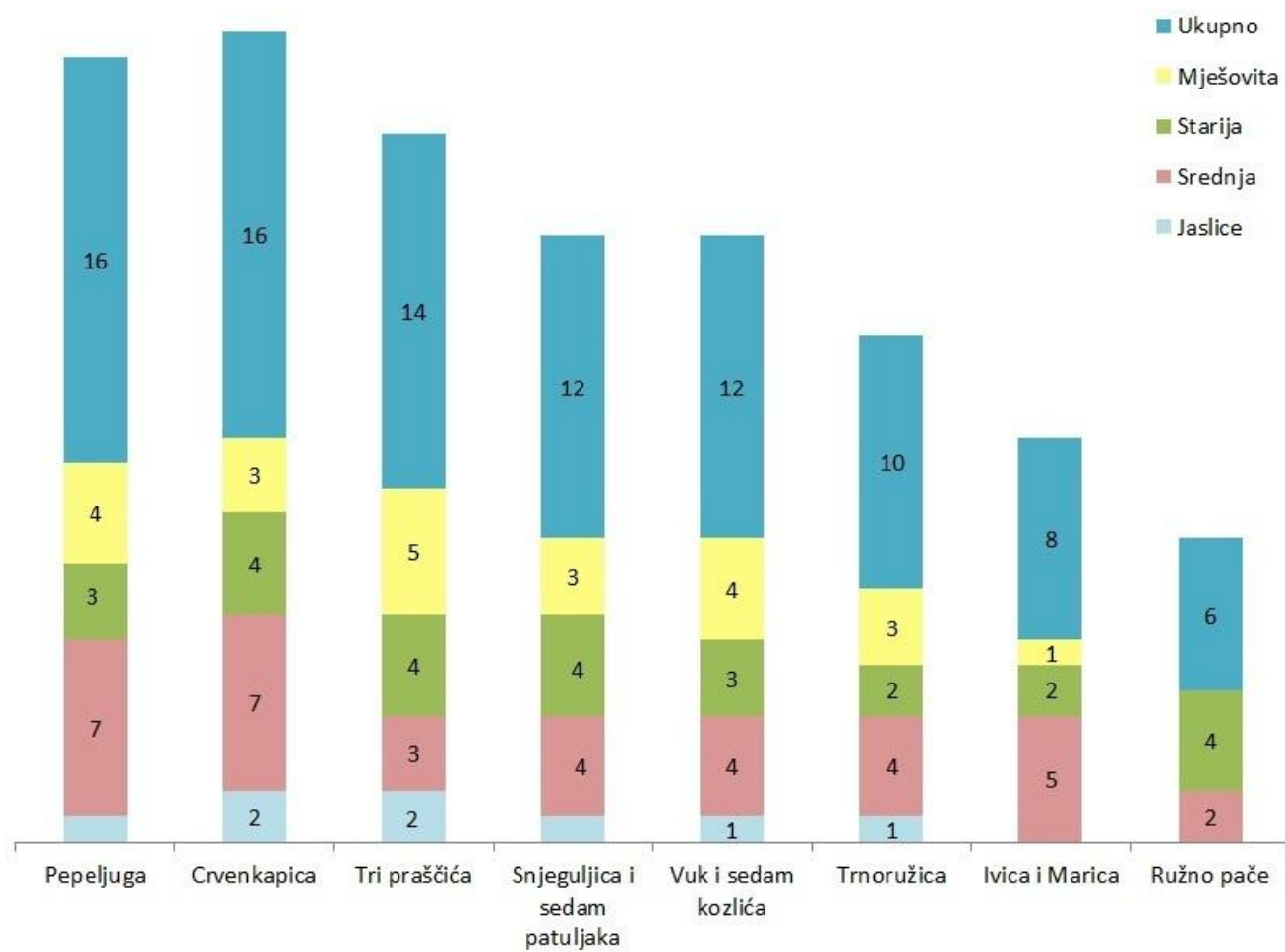
3.2.1. Najčešće zastupljeni naslovi

Odgovori na pitanje *Navedite naslove bajki koje najčešće čitate/pričate djeci* rangirani su prema njihovoj zastupljenosti te povezani s dobi djece, odnosno vrtićkim skupinama. Na *Grafikonu 1* prikazani su najčešće čitani naslovi u istraživanim vrtićima. Od 35 vrtića, u njih 16 se najčešće čitaju bajke braće Grimm: *Pepeljuga* i *Crvenkapica* (16 odgovora - 45,7%), *Tri praščića* (14 odgovora - 40%), *Snjeguljica i sedam patuljaka* (12 odgovora - 37,1%), *Vuk i sedam kozlića* (12 odgovora - 34,3%), *Trnoružica* (10 odgovora - 28,6%) i *Ivica i Marica* (8 odgovora - 22,9%). *Ružno pače* Hansa Christiana Andersena čita se u 6 vrtića (17,1%). Iz *Grafikona 2* je vidljivo da se Grimmove bajke najčešće čitaju u srednjoj vrtićkoj skupini, odnosno u dobi od 3 do 5 godina, izuzev *Tri praščića* koja se najčešće čita u mješovitoj skupini. Andersenova bajka *Ružno pače* najčešće se čita u starijoj vrtićkoj dobi, dakle u 5. i 6. godini.

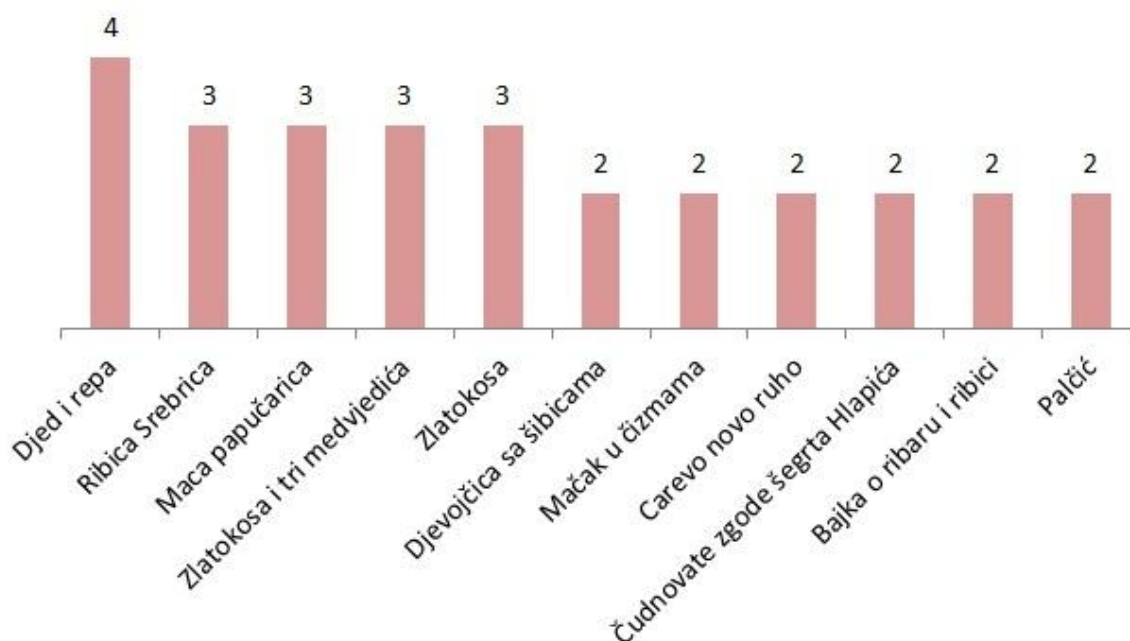
Grafikon 1 Naslovi najčešće čitanih bajki



Grafikon 2 Naslovi najčešće čitanih bajki prema dobi djece



Grafikon 3 Naslovi rjeđe čitanih bajki



Nešto rjeđe zastupljeni naslovi prikazani su na *Grafikonu 3*. Ruska narodna bajka *Djed i repa* čita se u 4 vrtića (11,4%). U 3 se vrtića (8,6%) čitaju sljedeće bajke: *Ribica Srebrica* (Riba duginih boja) Marcusa Pfistera, *Maca papučarica* Ele Peroci, *Zlatokosa i tri medvjedića* Roberta Southeyja i Josepha Cundalla te *Zlatokosa* braće Grimm. Naslovi koji se javljaju u samo 2 vrtića (5,71%) su: *Djevojčica sa šibicama* Hansa Christiana Andersena, *Mačak u čizmama* Charlesa Perraulta, *Carevo novo ruho* Hansa Christiana Andersena, *Čudnovate zgode šegrta Hlapića* Ivane Brlić-Mažuranić, *Bajka o ribaru i ribici* Aleksandra Puškina te *Palčić* braće Grimm. Ostale bajke spominju se samo jednom. One su navedene u *Tablici 2* te razvrstane na usmene i autorske.

Tablica 2 Rijetko zastupljeni naslovi – javljaju se samo jednom

USMENE BAJKE	AUTORSKE BAJKE
<i>Zahvalni medvjed</i> (slovenska narodna)	<i>Ogledalce</i> (Grigor Vitez)
<i>Mlinac na dnu mora</i> (norveška narodna)	<i>Razbojnik sa žutom pjegom</i> (Grigor Vitez)
<i>Razvikani pjetlić</i> (ukrajinska narodna)	<i>Juha od bundeve</i> (Helen Cooper)
<i>Baš Čelik</i> (braća Grimm)	<i>Kako je suncokret izgubio lice</i> (Sunčana Škrinjarić)
<i>Kraljević Henrik</i> (braća Grimm)	<i>Plesna haljina žutog maslačka</i> (Sunčana Škrinjarić)
<i>Vrag s tri zlatne vlasi</i> (braća Grimm)	<i>Grubzon</i> (Julia Donaldson)
<i>Šećerko</i> (grčka narodna)	<i>Najotmjeniji div u gradu</i> (Julia Donaldson, Axel Scheffler)
<i>Puna vreća laži</i> (španjolska narodna)	<i>Olovni vojnik</i> (H. C. Andersen)
<i>Sivka-Burka</i> (ruska narodna)	<i>Palčica</i> (H. C. Andersen)
<i>Maša i medvjed</i> (ruska narodna)	<i>Bubamarin čarobni vrt</i> (Nada Landeka)
<i>Pjetlić Zlatni Krestić i čudotvorni mlinčić</i> (ruska narodna)	<i>Mala sirena</i> (H. C. Andersen)
<i>Žabica djevojka</i> (hrvatska narodna)	<i>Princeza na zrnu graška</i> (H. C. Andersen)
<i>Pjetlićeva družina</i> (hrvatska narodna)	<i>Tratinčica</i> (H. C. Andersen)
<i>Proždrlica</i> (hrvatska narodna)	<i>Priče iz davnine</i> (Ivana Brlić-Mažuranić)
<i>Zlatna jabuka i devet paunica</i> (srpska narodna)	<i>Ribar Palunko i njegova žena</i> (Ivana Brlić-Mažuranić)
	<i>Oprostite... jeste li vi vještica?</i> (Emily Horn, Pawel Pawlak)
	<i>Mrav dobra srca</i> (Brane Crnčević)
	<i>Ljepotica i zvijer</i> (Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve)
	<i>Poštarska bajka</i> (Karol Čapek)

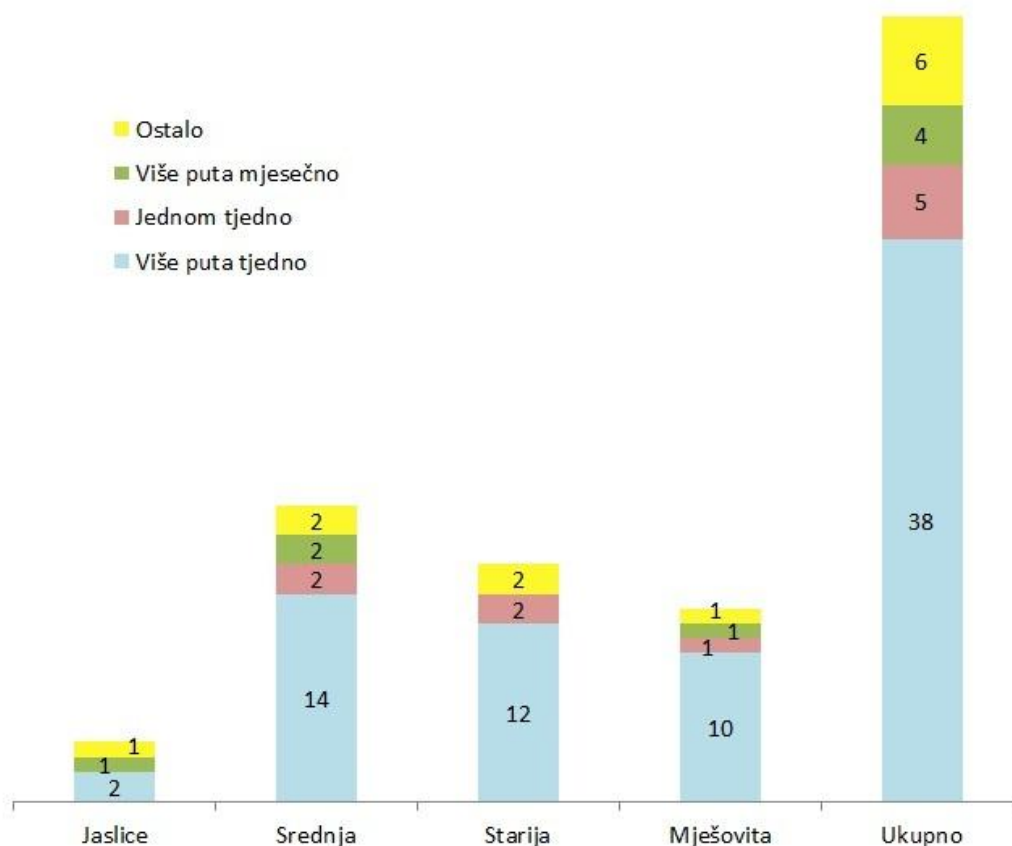
3.2.2. Čestotnost čitanja/pričanja bajki u vrtićkim skupinama

Na pitanje *Koliko često čitate/pričate bajke u svojoj vrtićkoj skupini?* odgovorilo je 55 ispitanica. Iz *Grafikona 3* je vidljivo da se bajke često čitaju i pričaju u ispitanim vrtićima, najčešće više puta tjedno. Prema tome se može zaključiti da se djeca često susreću s bajkama tijekom svojeg predškolskog odgoja i obrazovanja. Dok je 37 od 55 ispitanica (67%) navelo da čitaju ili pričaju bajke više puta tjedno, njih 8 je (2%) navelo drugi odgovor ('ostalo'). Pod 'ostalo' je 7 od 8 ispitanica navelo *svaki dan*. Jedna ispitanica, koja radi u jasličkoj skupini, odgovorila je s „Ne čitam, premali su.“ Usporedimo li čestotnost čitanja i pričanja bajki s uzrastom djece, možemo iščitati nekoliko poveznica. Prema *Grafikonu 4* vidljivo je da se bajke čitaju više puta tjedno u svim vrtićkim skupinama (jaslicama, srednjoj, starijoj i mješovitoj skupini). Čak se ni u jednoj skupini bajke ne čitaju jednom mjesečno (zbog toga ta kategorija nije ni prikazana na grafikonu), a rijetko je zastupljen i odgovor da se bajke pričaju/čitaju više puta mjesečno. U svakoj vrtićkoj skupini nalazimo odgovor naveden pod 'ostalo' koji kazuje da se bajke čitaju svaki dan.

Grafikon 3 Čestotnost čitanja i pričanja bajki u vrtićkim skupinama



Grafikon 4 Čestotnost čitanja i pričanja bajki prema dobi djece



3.2.3. Primjerenost bajki s obzirom na dob djece

Na pitanje *Prema Vašem iskustvu, na koje bajke djeca dobro regiraju u određenoj dobi? (Postoje li neke za koje procjenjujete da su im preteške u određenoj dobi ili ste primijetili za neke druge da su ih prerasli?)* ispitanicama nisu bili ponuđeni unaprijed zadani odgovori, već su one samostalno izrazile svoje mišljenje. Na ovo je pitanje odgovorilo 49 ispitanica, a odgovori su razvrstani prema dobnim skupinama djece s kojima odgojiteljice rade u vrtićkoj skupini.

Jaslice (0-3)

- U mlađoj, možda čak i jasličkoj skupini, djeca vole onomatopejske zvukove, bajke koje nam dozvoljavaju kreativno prepričavanje tijelom, promjenom boje glasa, intonacije. Općenito su bolje prihvaćene bajke koje su naratorskog tipa, za razliku od onih s dijalogom koje su katkada teško shvaćene.

- Općenito mislim da su im bajke preteške prije treće godine i da im se ne smiju čitati.
- Dobro reagiraju na bajke koje imaju poruku da uvijek moramo pomagati jedni drugima i biti pravi prijatelji.
- Sve bajke su im preteške do treće godine. Zato ih uredno uljepšavamo i mijenjamo u skladu s interesima i dobi.

Srednja skupina (3-5)

- Jako dobro reagiraju na poznate bajke (*Pepeljuga*, *Crkvenkapica*, ...).
- *Bajka o ribaru i ribici* i *Djevojčica sa šibicama* su im još uvijek malo preteške.
- Braća Grimm – dobra reakcija.
- Djeca mlađe predškolske dobi dobro reagiraju na bajke koje su im otprije poznate.
- Ne znam.
- Ako je priprema dobra, na svaku reagiraju pozitivno.
- Naši jako vole priču *Maca papučarica*, jako vole *Pikove priče*...
- Prilagodim bajku dobi.
- Svaka se bajka prilagodi dobnom uzrastu djece i mogućnosti praćenja.
- Bajke Ivane Brlić-Mažuranić tek od pete, šeste godine.
- Djeca jako dobro reagiraju na sve bajke.
- Djevojčice vole s princezama, a dječaci više heroje, odnosno hrabre junake.
- Mlađi vole bajke *Crvenkapica*, *Pjetlić Zlatni Krestić* i *čudotvorni mlinčić*, *Vuk* i *sedam kozlića*, a stariji npr. Ivanu Brlić-Mažuranić.
- Već *Mačak u čizmama* u ovoj dobi teško prate.
- Na bajke *Žabica djevojka*, *Pjetlićeva družina* i *Proždrlica* dobro reagiraju.
- Andersenove su preteške za mlađu djecu.
- Djeca reagiraju pozitivno na sve bajke, samo im treba prilagoditi.

Starija skupina (5-7)

- Dobra reakcija na sve što smo pročitali.
- Djeca vole ponavljanje i dobro poznate bajke svaki put iznova s velikim interesom i zanimanjem slušaju.
- Djeca jako dobro reagiraju na bajke i priče kada im se jedna ista priča priča više puta. Potrebno ih je ponavljati i djecu uključiti u pričanje priče. Priču ne mogu prerasti, jer ovisi koju si zadaću postavite, istu priču možete pričati od jaslčke pa do starije

skupine, ovisno o zadaći. Ima priča koje su im preteške, pr. *Šuma Striborova* ili *Mali princ*, koje nisu za predškolski uzrast, a često ih čitaju.

- Prihvaćaju većinu priča, ako se ne ponavljaju. Vole moderno, vedro štivo, osobito ako je humorističnog sadržaja, neka topla i duhovita poruka.
- Nailazim jedino na probleme koncentracije djece. Inače sve bajke svaka dob protumači na svoj način.
- Andersenove su teške.
- Ne mislim da postoje dobne granice.
- Dobro ispričane bajke su dobro prihvaćene u svakoj dobi.
- Bajke u tzv. problemskim slikovnicama nakon kojih razgovaramo o pojedinim situacijama, komentiramo, dogovaramo, pojašnjavamo.
- Kada su djeca mlađa, pojednostavim i skratim fabulu, a kada su stariji još i dodam ponešto.
- Vole bajke s junacima bliskima sebi.
- Vole sve, neke traže i po nekoliko puta.
- Najbolje reagiraju na klasične i najpoznatije bajke, konkretno kod nas su prerasli npr. *Tri praščića*.
- U starijoj skupini sve su primjerene, a za mlađu djecu biram kraće i jednostavnije.

Mješovita (3-7)

- Sve ovisi na koji način pričamo djeci, kojom bojom i kojim tonom glasa.
- Ne. Svaka bajka ispričana prihvatljivo djeci s obzirom na dob je odlično prihvaćena.
- Andersenove su preteške.
- Moja grupa najviše voli *Crvenkapicu*. Smatram da su bajke Ivane Brlić-Mažuranić preteške za njihovu dob.
- Jako dobro reagiraju na klasične bajke (*Snjeguljica*, *Vuk i sedam kozlića*), razlika je u načinu pričanja bajke s obzirom na dob, gdje starija djeca sama pričaju bajku i tako mijenjaju njen sadržaj.
- Ne, djeca bajku dožive ovisno o svojem iskustvu. Neovisno o dobi svaki put pronadu nove motive koji odgovaraju njihovu doživljaju.
- Mislim da djeca obožavaju bajke bez obzira na dob.
- Starijima su sve zanimljive, a mlađima uglavnom čitamo kraće, jednostavnije i bez detalja kojih bi se mogli uplašiti (vuk jede nekog i sl.). To malo ublažimo.

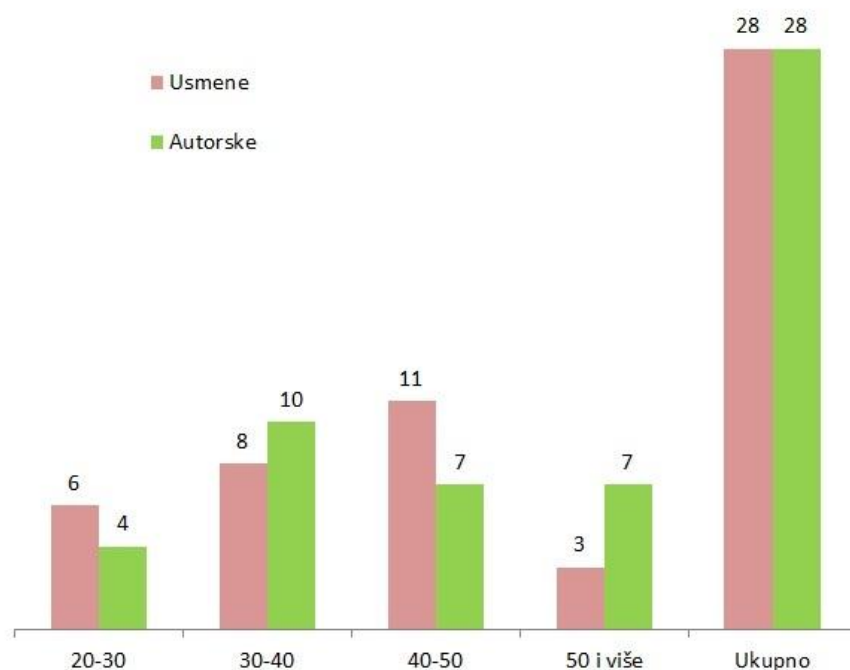
- *Vrag s tri zlatne vlasi* obožavaju i nakon sto puta žele još.
- Na bajku *Tri praščića* i priču *Ježeva kućica* dobro reaguju.
- Mlađa djeca najviše vole *Tri praščića*, *Vuk i sedam kozlića*, *Crvenkapicu*... Mlađoj skupini pričam jednostavnije verzije. Stariji također vole ove bajke, no neke druge su isključivo za starije, npr. *Carevo novo ruho*.
- Dobra reakcija na bajke o vilama i divovima.
- U jaslama vole *Crvenkapicu*, a starije grupe *Ljepoticu i zvijer*.
- Djeca uživaju u bajkama koje im čitam, bez obzira na dob. Svako dijete se u njima nađe na neki način. Prilagodim način pričanja i vokabular, naravno.

3.2.4. Zastupljenost usmenih i autorskih bajki

Odgovori na pitanje *Koje bajke češće pričate/čitajte djeci, usmene ili autorske?* analizirani su prema dobnim skupinama odgojiteljica te prema dobnim skupinama djece s kojima one rade. U odgovorima su bili navedeni primjeri bajki – hrvatske narodne bajke i braća Grimm za usmene bajke te bajke Ivane Brlić-Mažuranić, Želimira Hercigonje i Andersena za autorske. Na ovo pitanje odgovorilo je 56 ispitanica. S obzirom na to na jedna ispitanica nije navela dob djece s kojom radi u vrtićkoj skupini, njezin se odgovor nije uzeo u obzir pri analizi zastupljenosti usmenih i autorskih prema dobi djece.

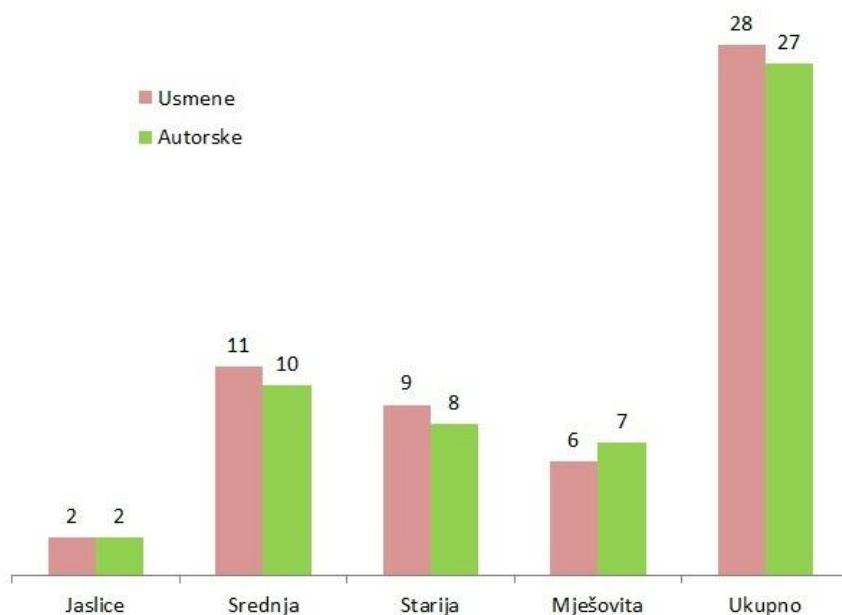
Iako je iz oba grafikona vidljivo da su usmene i autorske bajke podjednako zastupljene u vrtiću, iz *Grafikona 5* možemo vidjeti da na veća razilaženja u odgovorima nailazimo kod odgojiteljica u dvjema dobnim skupinama: odgojiteljice u dobi od 40 do 50 godina češće čitaju/pričaju usmene bajke (11 odgovora, 61% odgovora u toj dobnoj skupini), dok odgojiteljice u dobi od 50 i više godina češće u svojoj skupini čitaju autorske bajke (7 odgovora – 70% odgovora toj dobnoj skupini). Odgojiteljice u dobi od 20 do 30 godina nešto više čitaju usmene, dok one u dobi od 30 do 40 godina nešto češće čitaju autorske bajke.

Grafikon 5 Zastupljenost usmenih i autorskih bajki prema dobi odgojiteljica



Grafikon 6 prikazuje da se usmene i autorske bajke u jednakom broju čitaju/pričaju u vrtićkim skupinama, bez obzira na dob djece. U jasličkoj je skupini zastupljenost usmenih i autorskih bajki podjednaka, dok su u srednjoj i starijoj grupi usmene bajke u prednosti za jedan odgovor. Suprotno od toga, u mješovitoj je skupini za jedan glas veća zastupljenost autorskih bajki.

Grafikon 6 Zastupljenost usmenih i autorskih bajki prema dobi djece



3.2.5. Reakcije djece na pročitane/ispričane bajke

3.2.5.1. Najčešće reakcije djece na pročitane/ispričane bajke

Jaslice (0-3)

- Ako im se bajka svidjela ili ako imaju nešto za proraditi, stalno traže da im čitam ponovno, a ako ne, dovoljno je jednom i to je to.
- Nestrpljivo iščekivanje nastavka pričanja ili čitanja.
- Npr. prašćići grade kuću koju im vuk uništi – djeca se sjećaju kako su oni nešto gradili i na kraju im je netko od prijatelja to srušio, a trudili su se.

Srednja (3-5)

- Postavljaju pitanja u vezi ponašanja nekih likova, vesele se sretnom završetku, kažu npr.: „Ja nikad neću napraviti kao što je on/ona.“.
- Iskazuju interes za pročitano.
- Ne razgovaramo nakon pročitano, ostavljam ih u svojoj mašti koju su si stvorili.
- Radoznalost o pročitanim likovima, negodovanje ako se nekom liku u bajci dogodi nešto zlo, razlikovanje dobrih i loših karaktera.
- Sviđa im se.
- Likovno, verbalno, izražavanje pokretom, imitativne igre...
- Komentari zbivanja, puno pitanja vezanih uz pročitani sadržaj.
- Važno je s djecom nakon čitanja obraditi priču, porazgovarati... vidjeti njihove dojmove i napraviti zaključak. Djeca uglavnom uoče osobe koje su bile „zločeste“ i komentiraju njihove postupke pritom govoreći kako su se te osobe trebale ponašati da ih drugi zavole.
- Puno bolje reagiraju na ispričane nego na pročitane bajke.
- Propitkivanje o sadržaju.
- Mašta.
- Samostalno zaključuju i nailaze na poruke koje određena bajka nosi u sebi, npr. Crvenkapica je trebala slušati mamu i ne skretati s puta.
- Strah od vukova.
- Traže još, vesele se sretnom kraju, poistovjećuju se s dobrim junacima.
- „Mogu ja sad dobiti tu knjigu?“ – ako je priča pročitana.

- Raširene oči, vrisak kad znaju što slijedi ili pljesak.
- Vole ih i vole da ih ponavljam. Više vole prepričavanje od čitanja.
- Odlazak u dramski centar i gluma onoga što su čuli.
- Emocije koje se vide na njihovim licima, traže da im se pročita još bajki.
- Jako puno pitanja i vlastito dječje komentiranje i zaključci.

Starija (5-7)

- Puni pitanja, iznenađenost, zadovoljstvo.
- Djeca imaju potrebu u tijeku pričanja priče požuriti se i prepričati do kraja kako bi se pohvalili poznavanjem priče.
- Sreća i zadovoljstvo, traže da im se pročita još koja bajka.
- Traže ponovno da im čitam ili pričam, sami uz slikovnicu ili aplikaciju pričaju, crtaju, modeliraju likove, izrađuju lutke te dramatiziraju, igraju se priče, unose doživljaje i ponašanja u svakodnevnu komunikaciju.
- Pozitivne emocije radi sretnog završetka.
- Teta, ispričaj još jednu!
- Kako kod koje djece, ali reakcije su uglavnom pozitivne jer im se čita/priča na zanimljiv način.
- Teta, ajde opet pričaj!
- Postavljaju pitanja ako im je nešto nejasno.
- Empatija...emocije (tuga, zabrinutost, radost...).
- Vole razgovarati o sadržaju bajke, dramatizirati ih.
- Prvo je tišina i gledanje otvorenih ustiju, a onda traže ponovno pričanje.
- Traže da se ponovno čita ista bajka, uživljavaju se u likove, dijelove koriste u simboličkoj igri, dramatiziraju, prepričavaju.

Mješovita (3-7)

- Puno potpitanja pa je potrebno pojednostavniti bajku tijekom čitanja.
- Na negativan lik „tako mu i treba“, „moramo slušati mamu“ itd.
- Djeca se užive u likove iz bajki.
- Puno pitanja i alternativni pravci bajke.
- Oduševljeni su.
- Postavljaju pitanja o bajci i likovima.

- Djeca vole bajku. Ponekad ne reaguju odmah, već rješenje iz bajke prenesu kasnije u svoju igru.
- Djeca najčešće obrađuju zaključak i elabiraju što se dogodilo.
- Često žele poslušati bajku još jednom, razgovarati što im se svidjelo u njoj.
- Traže isti redoslijed, bez izostavljanja kojeg dijela, svaki put plastično reaguju na zaplet i s veseljem čekaju rasplet radnje.
- Često se igraju preuzimajući likove iz bajki, postavljaju pitanja, crtaju ih...
- Čuđenje, pitanja, iznenađenje.
- Traže ponovno čitanje, sami čitaju, oblikuju predstave, crtaju...
- Vuk ih fascinira, nalaze načine kako smo zaštićeni od njega, najčešće žele sami ispričati istu bajku te uzimaju lutke kako bi je preradili.

3.2.5.2. Najzanimljivije i najneobičnije reakcije djece na pročitane/ispričane bajke

Jaslice (0-3)

- Nakon priče o mravu dobra srca djeca su u igri na dvorištu tražila mravlji grad, spontano su počela pratiti mrave, paziti da ih ne zgaze, promatrati njihove navike...
- Bambi je izgubio mamu i onda su djeca tužna i počinju govoriti kako će oni, kad dođu iz vrtića, čuvati svoje roditelje.

Srednja (3-5)

- Čuđenje.
- Postavljanje pitanja tipa „A da li još žive?“, „Što je onda bilo?“...
- Nema reakcija. Nakon priče idu spavati.
- Izmišljanje priče s likovima iz bajke gdje je dijete glavni lik, plakanje i odbijanje da se priča više čita jer ih rastužuje, npr. *Ružno pače*.
- Ajde ponovo nam pričaj, čitaj!
- Uglavnom komentiraju nepoželjna ponašanja likova iz bajki i uspoređuju s primjerima iz vlastitog iskustva.
- Pokriju se, viču, ispravljaju me ako preskočim neku riječ.
- Skupina je od neoblikovanog materijala napravila likove, podijelila uloge i nekoliko dana prikazivala priču tražeći od mene da im na liniji stavim glazbenu podlogu.

- „Ja ne bih voljela biti koza!“ (nakon bajke *Vuk i sedam kozlića*), kaže djevojčica M. Na moj upit koji je razlog takvom njenom razmišljanju, ona odgovara: „Pa što ću s toliko puno male djece, svuda trče, skaču, plaču i stalno su gladni pa bih morala svaki čas ići u dućan po nešto za pojesti!“.
- Način na koji bi oni riješili problem.
- Roditelji nam drugi dan prepričavaju priču točno onako kako smo ju mi ispričali.
- Plač ili strah od negativnih likova i događaja, smijeh i zadovoljstvo postignutom pravdom i srećom dobrih junaka.
- Kad u svakodnevnoj situaciji djeca primijene nešto pročitano iz bajke i naprave usporedbu.
- Samoinicijativna dramatizacija s podjelom uloga (*Tri praščića*).
- Sve reakcije su zanimljive jer svako dijete drugačije doživljava pročitano.

Starija (5-7)

- „A gdje su sada divovi?“, „Kako može div spavati pod zemljom?“
- Smijeh, samoinicijativna gluma djece iste te pročitane bajke.
- Ne mogu se sada sjetiti. *Juha od bundeve* – kuhanje juhe, kako su se međusobno uvažavali, dijelili zadatke, pomagali...
- „Ja sam zlatna ribica i ispunjavam želje“, „Ja sam kralj, kraljica, patuljak...“.
- Moje dijete je skupljalo sve maslačke koje je vidjelo jer ih nitko ne voli i svi ih bacaju u smeće. Pa smo im morali raditi bijele haljine (2,5 godina). A starija skupina je bila jaako zabrinuta zbog Čeliksa i Gumiksa (iz *Bajki koje pomažu djeci*) jer tamo piše da su sletjeli na Zemlju i pokušat će zagađiti okoliš. Krenuli su ih tražiti oko vrtića...
- „Malik Tintilinić je bio šef od domaćih“, „Stribor živi u kazalištu“.
- Preko crteža, pitanja tipa „Može, teta, još jedanput?“, „Kad ćemo opet slušati priču?“, „Možemo i mi izmisliti priču?“.
- Smijeh na leđima, suze u oku, prerada priče i nevoljko preuzimanje uloge negativca.
- Spontana dramatizacija.
- „I ja bih se htio pofarbati kao Elmer...baš je to fora.“, „Teta, a možemo je mi pozvati kod nas kući da se ugrije i najede? Moja mama uvijek puno skuha.“, „Mi smo prerasli robicu i mama je odnesla u Caritas za siromašnu djecu.“, „Ja uvijek sve dijelim, a Marko je škrtica!“.

Mješovita (3-7)

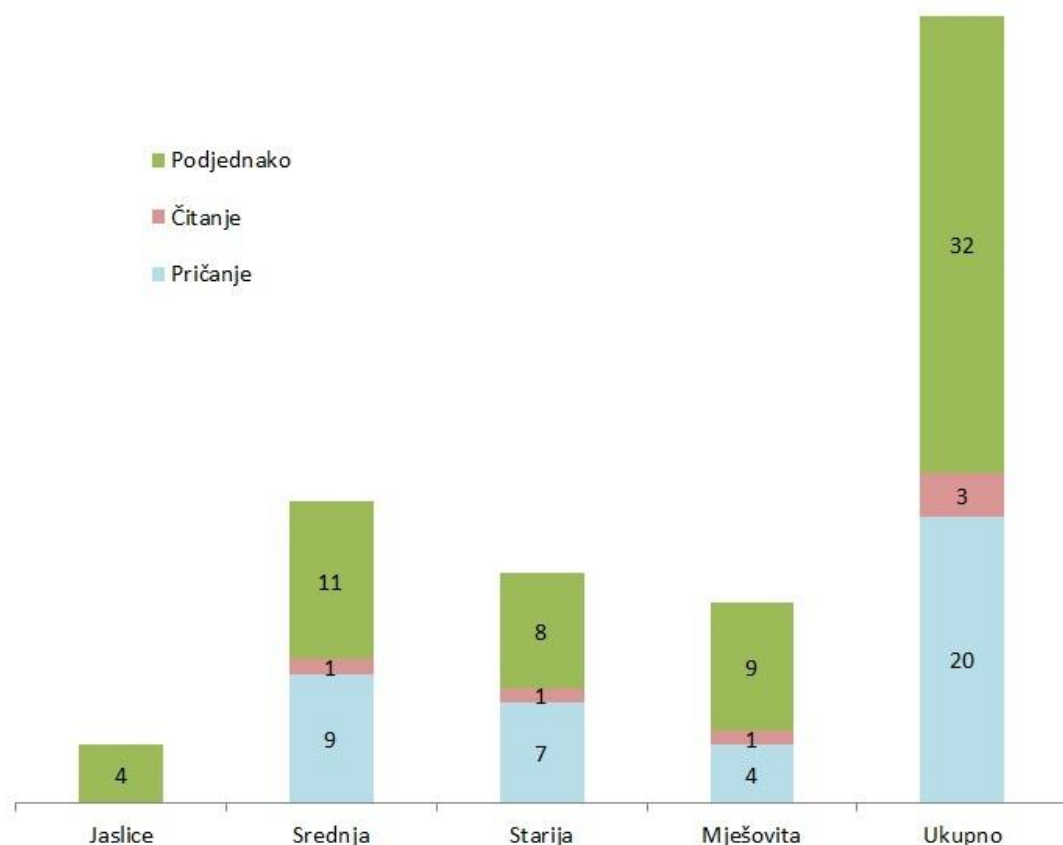
- Suze djevojčice na bajku Pepeljuga („Zašto joj je umrla mama?“).
- Djevojčica (3,5 godina) je tri dana dolazila u kostimu Crvenkapice u vrtić jer joj se sviđelo kako je Crvenkapica išla k svojoj baki u posjet (jer djevojčičina baka također živi daleko).
- Strah od negativnih likova u bajci.
- Najzanimljivije je kad djeca mijenjaju kraj priče jer im se original ne sviđa. Tako je jedanput vuk u *Crvenkapici* postao dobar i prijateljski se s njom.
- Zadovoljstvo sretnim krajem i postignutom pravdom.
- Djeci u mojoj skupini bajke se pričaju svaki dan. Jako je puno reakcija i doživljaja, stoga je nemoguće izdvojiti neki posebno.
- Ne sjećam se konkretno, ali zna ponekad netko od djece pitati što je bilo s nekim sporednim likom, ili zašto je lik nešto učinio, djevojčice se odmah preoblače u haljine i suknje, nakit, glume princeze ako se u bajci spominjala koja.
- Plač djevojčice (4 godina) kad je vuk srušio kuću – *Tri praščića*. Inovativno mijenjanje karakteristika likova bajke naopako – npr. Crvenkapica negativka, zagađuje šumu; vuk – ekolog, čisti šumu, nepravedno terećen za zloću.
- Nakon ispričane bajke *Crvenkapica* uz pokrete, četverogodišnja djevojčica je rekla: „Jelda, teta, mi se to samo igramo, nema vuka u sobi?“.
- Na bajku o kositrenom vojniku (dio o psima koji su enormne veličine): „Daj nam čitaj to ponovno!“, čude se, počinju crtati, treba im jako puno papira za crtanje jer su psi ogromni.
- Oduševljenje, traženje od roditelja da kući nabave pročitano bajku.
- Djeca su bila oduševljena ponavljajućim puhanjem vuka u priči *Tri praščića* te su se svi trudili što jače puhati. Jednom smo to primijenili i u učenju o vjetru uz makete kućica.

3.2.6. Čitanje ili pripovijedanje bajki?

Na tri pitanja vezana za pripovijedanje i čitanje bajki odgojiteljice su trebale odabrati jednu od triju ponuđenih tvrdnji s kojom se slažu. Na prvo od tih pitanja, vole li djeca više kada im se bajke čitaju ili pričaju, odgovorilo je 55 ispitanica. Rezultati su prikazani na *Grafikonu 7* i analizirani prema dobi djece. Dobiveni odgovori pokazuju nam da u svakoj vrtićkoj skupini, bez obzira na dob, djeca podjednako vole slušati čitanje, kao i pripovijedanje bajki. Unatoč tome, na grafikonu je jasno vidljivo da djeca srednje, starije i mješovite vrtićke skupine više vole kada im se bajke pričaju. U srednjoj grupi postotak dječjeg favoriziranja pričanja pred čitanjem bajki iznosi 43%, u starijoj 44%, a u mješovitoj 29%.

Što se tiče dječjeg favoriziranja čitanja bajki, samo je jedna ispitanica u svakoj od vrtićkih skupina navela da djeca više vole kada im se bajke čitaju. Za srednju grupu je to 4,8%, stariju 6,2%, a za mješovitu 7,1%. U jasličkoj skupini su sve četiri ispitanice odgovorile da djeca podjednako vole i čitanje i pripovijedanje bajki.

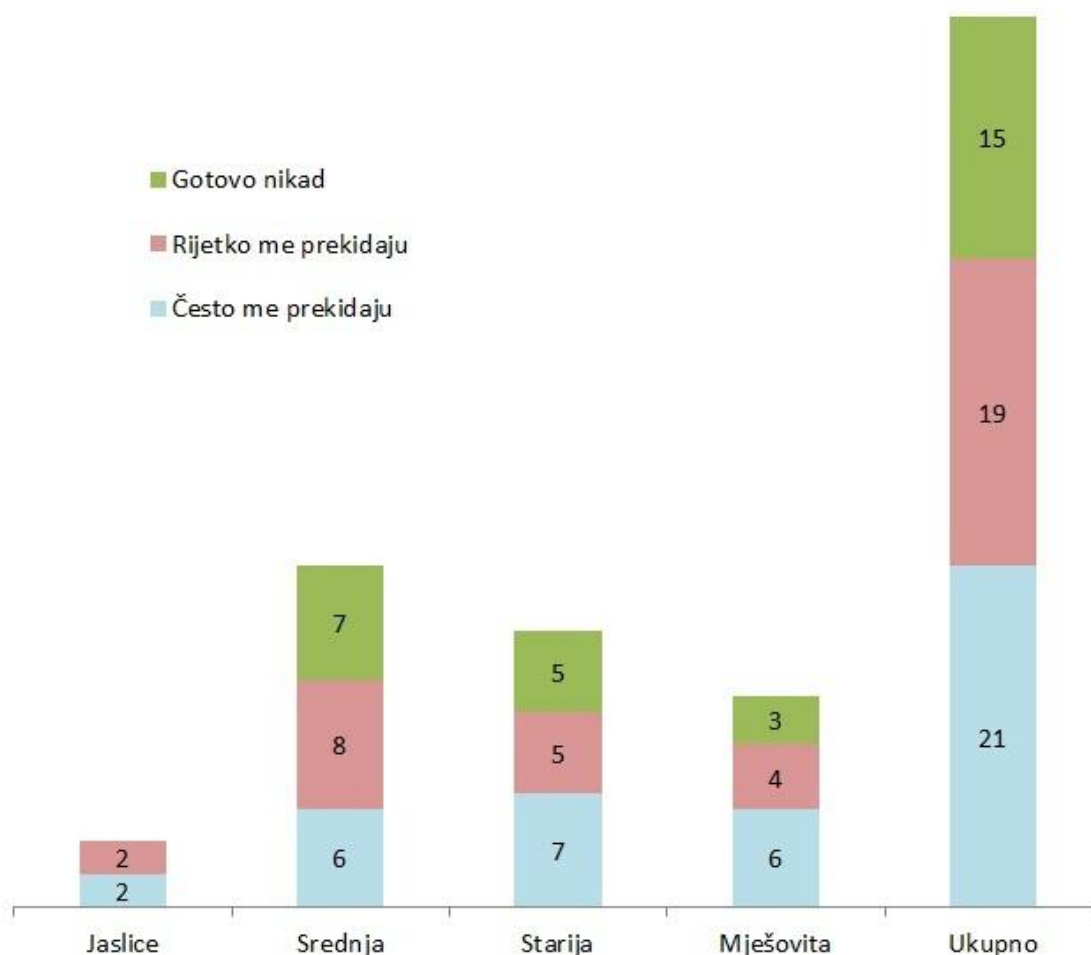
Grafikon 7. Dječje favoriziranje čitanja/pripovijedanja bajki



3.2.6.1. Prekidanje tijekom čitanja bajki

Na pitanje o prekidanju djece tijekom čitanja bajki odgovorile su 52 ispitanice. U jasličkoj skupini je izjednačen broj odgovora o rijetkom i čestom prekidanju tijekom čitanja. U srednjoj skupini je najviše odgovora o rijetkom prekidanju tijekom čitanja (38,1%), u starijoj grupi je više odgovora o čestom prekidanju (41,2%), isto kao i u mješovitoj (46,1%). Ipak, ukupni rezultati sa zbrojenim svim odgovorima, pokazuju da djeca svoje odgojiteljice često prekidaju tijekom čitanja bajki (40,4%).

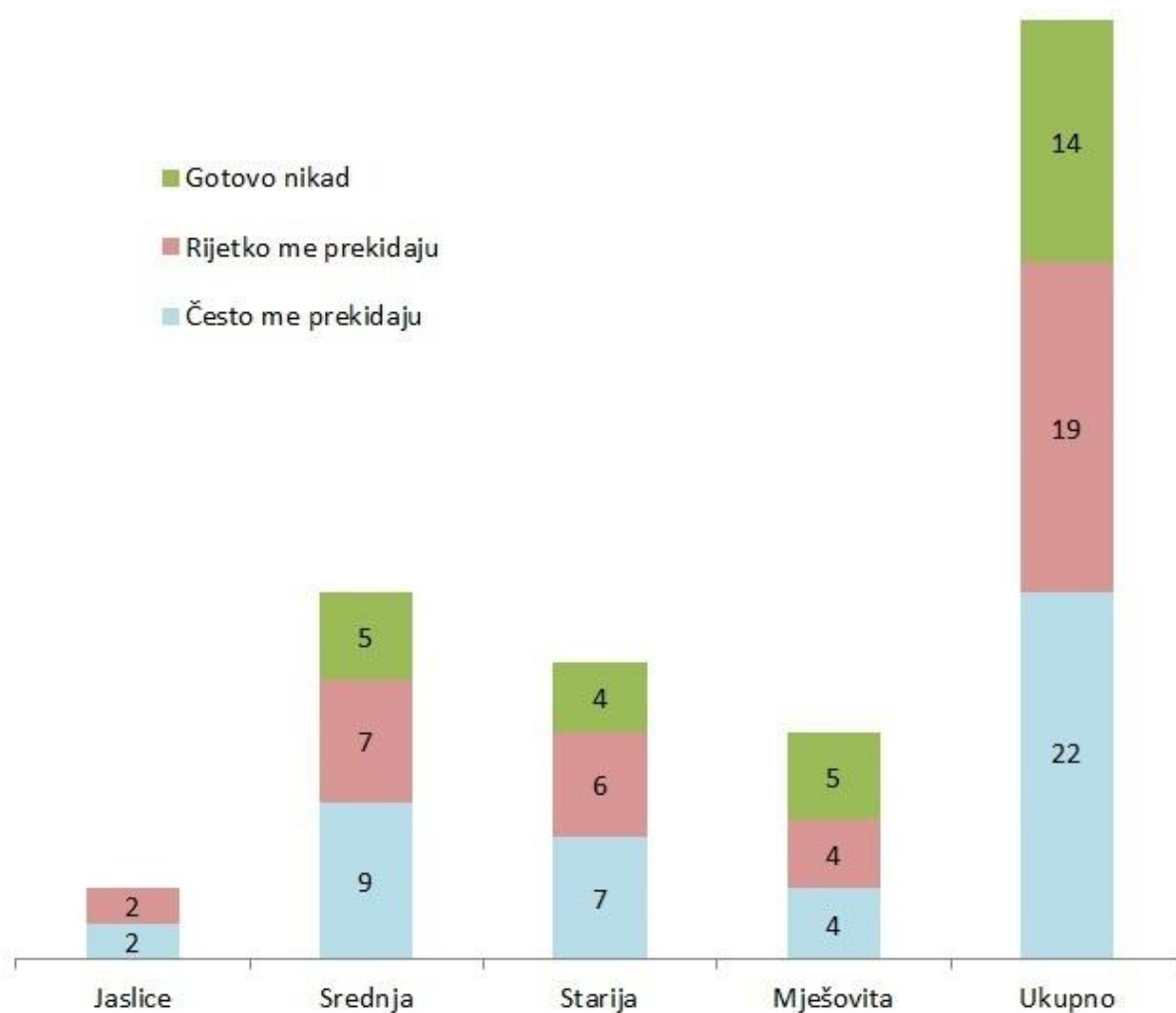
Grafikon 8 Prekidanje tijekom čitanja bajki



3.2.6.2. Prekidanje tijekom pričanja bajki

Na pitanje o prekidanju djece tijekom pričanja bajki odgovorilo je 54 ispitanica. U jasličkoj je grupi izjednačen broj odgovora o rijetkom i čestom prekidanju tijekom pričanja. Mišljenje da djeca često prekidaju odgojiteljice tijekom pričanja bajki prevladava u srednjoj (42,9%) i starijoj skupini (41,2%). Iako ukupni rezultati pokazuju da odgovor o čestom prekidanju tijekom pričanja prevladava, uglavnom su, kao i u prethodnom pitanju, izjednačeni svi odgovori.

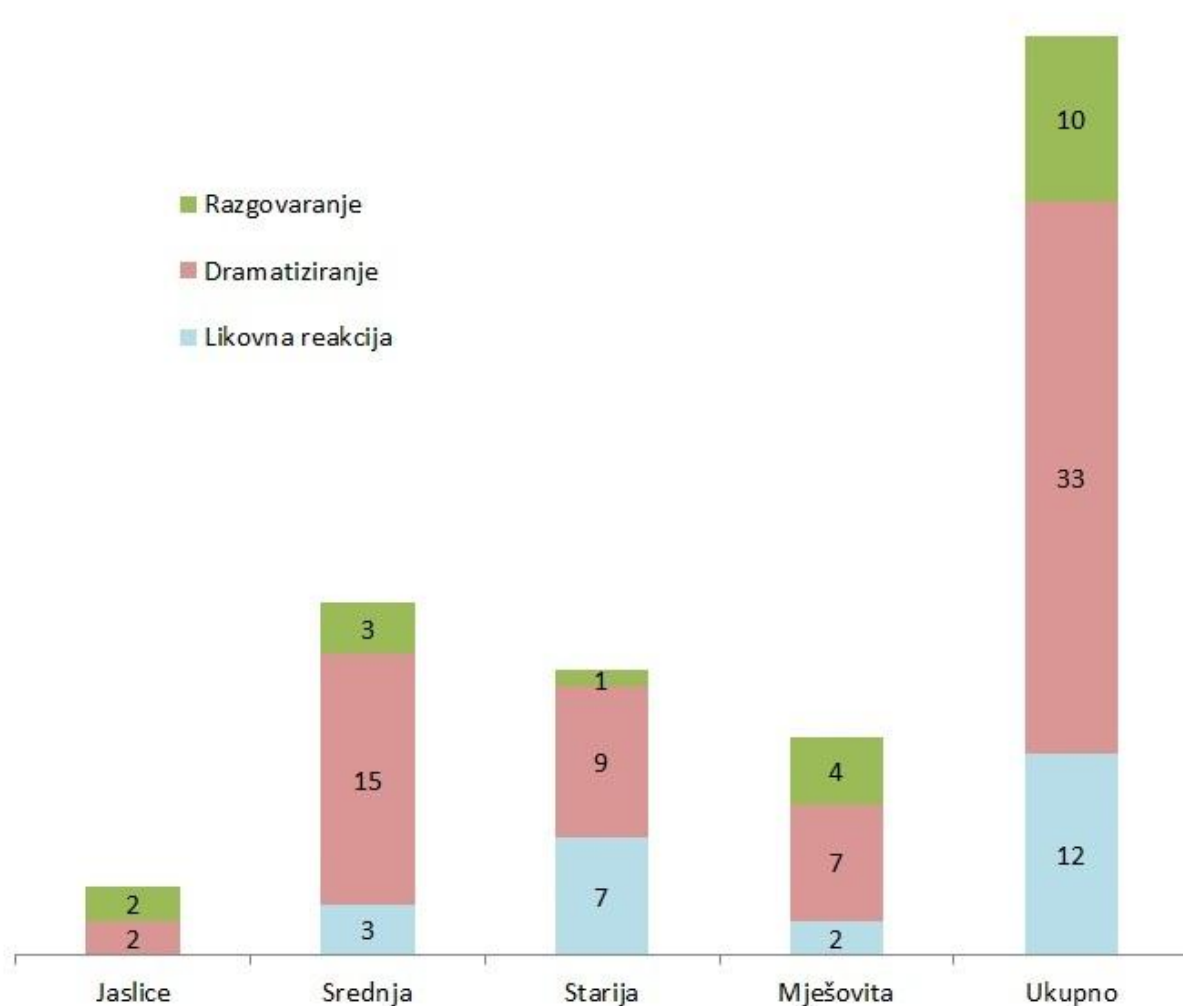
Grafikon 9 Prekidanje tijekom pričanja bajki



3.2.7. Strukturirane reakcije djece na pročitane/ispričane bajke

Najčešće strukturirane reakcije djece na pročitane ili ispričane bajke prikazane su na *Grafikonu 10*. U ukupnim rezultatima prevladava odgovor da djeca na poslušane bajke najčešće reaguju dramatizacijom. U jaslicama je u jednakom broju zastupljen i razgovor o bajkama. U znatno su manjem broju zastupljeni razgovor o bajci i likovna reakcija djece u ostalim vrtićkim skupinama – srednjoj, starijoj i mješovitoj.

Grafikon 10 Strukturirane reakcije djece na pročitane/ispričane bajke



3.2.8. Inzistiranje djece na ponovljivosti čitanja/pričanja bajki

Jaslice (0-3)

- Da, često u trećoj godini.
- Često.

Srednja (3-5)

- Djeca ne inzistiraju da im se uvijek ispriča na isti način, ali vole dopunjavati radnju i reći što će se sljedeće dogoditi.
- Ne inzistiraju.
- Ne.
- Djeca u petoj godini ne, već traže da se jedna bajka priča na više načina.
- Inzistiraju u četvrtoj godini.
- Da, a ako su je čuli kod kuće, ispravljaju me i ukazuju kako bi priča trebala teći.
- Ne.
- Pa uglavnom da... žele potvrditi ono već viđeno.
- Kad su mlađa, da.
- Ne.
- Ponekad se zna dogoditi da djeca „ispravljaju“ namjernu pogrešku nakon opetovanog pričanja bajki, što je obično kod starije djece.
- Da, ili me ispravljaju.
- Uglavnom ne.
- Mlađi vole isto, stariji vole drugačija rješenja.
- Da, sva djeca.
- Da, u trećoj i četvrtoj godini.
- Iz vlastitog iskustva mogu reći da to ovisi o više čimbenika, djeca u mojoj skupini nekada žele da im se prepriča točno kao i zadnji put, a ponekad žele „smiješni“ ili „drugačiji“ način. To ovisi o njihovom interesu taj dan.

Starija (5-7)

- Ne.
- Ne.

- Da, inzistiraju i ispravljaju me tijekom četvrte godine.
- Na bajke koje imaju ponavljanje da, ali često jednu bajku pričam drugačije svaki put i to vole.
- Mlađa djeca više vole svaki put na isti način.
- Nikada, uvijek im se nudi nešto drugačije kako bi se održao interes.
- Naučili su da nikad nije ista priča.
- Rijetko, najčešće se to događa u dobi od 3 do 5 godina.
- Kako kada.
- Najčešće da, čini mi se da više inzistiraju na tome kad su mlađi.
- Da, kod mlađe djece (3-5 godina).

Mješovita (3-7)

- Da, u dobi od oko tri godine.
- Ne.
- Ne.
- Da, trogodišnjaci uglavnom.
- Ne.
- Ne.
- Rijetko, najčešće kod djece koja su se posebno identificirala s određenom bajkom, neovisno o dobi.
- Da, oko treće godine.
- Da, često, od 4. do 6. godine.
- Da, često. Najčešće djeca mlađe predškolske dobi (3, 4 godine).
- To se rijetko događa.
- Ne, ali podsjetite ako sam neki detalj ispustila.

3.2.9. Elementi o kojima se najčešće razgovara nakon čitanja/pričanja bajke

Odgovori na ovo pitanje grupirani su također prema dobi djece i prikazani na *Grafikonu 11*. Promatrajući ukupni rezultat, vidljivo je da se najviše razgovara o osjećajima koje je proizvela pročitana/ispričana bajka. U jasličkoj skupini se s djecom također najviše razgovara o osjećajima nakon slušanja bajke (75%). U srednjoj skupini najviše se razgovara o likovima (30%), ali i ostalim elementima (35%). Sedam ispitanica je u srednjoj skupini pod 'ostalo' navelo sljedeće:

1. Sve navedeno.
2. Kako kada, nekad su to likovi, nekad radnja, nekad osjećaji...
3. Sve to... ono što nas se najviše dojmilo.
4. Sve pomalo.
5. Svemu navedenom.
6. Bajku ispričanu nikad ne komentiramo jer je svako dijete na svoj način doživi i želim da tako ostane... Svaki put kad pričam istu bajku ponovno, djeca je dožive drugačije.
7. S djecom se ne razgovara nakon bajke o pročitanoj bajci, već im se ostavi prostor da bajku dožive i pounutre. Nakon toga mogući je razgovor.

U starijoj skupini najviše se razgovara o osjećajima koje je izazvala pojedina bajka (40,9%). Na drugom je mjestu razgovor o ostalim elementima (22,7%), za koje je 5 ispitanica napisalo sljedeće:

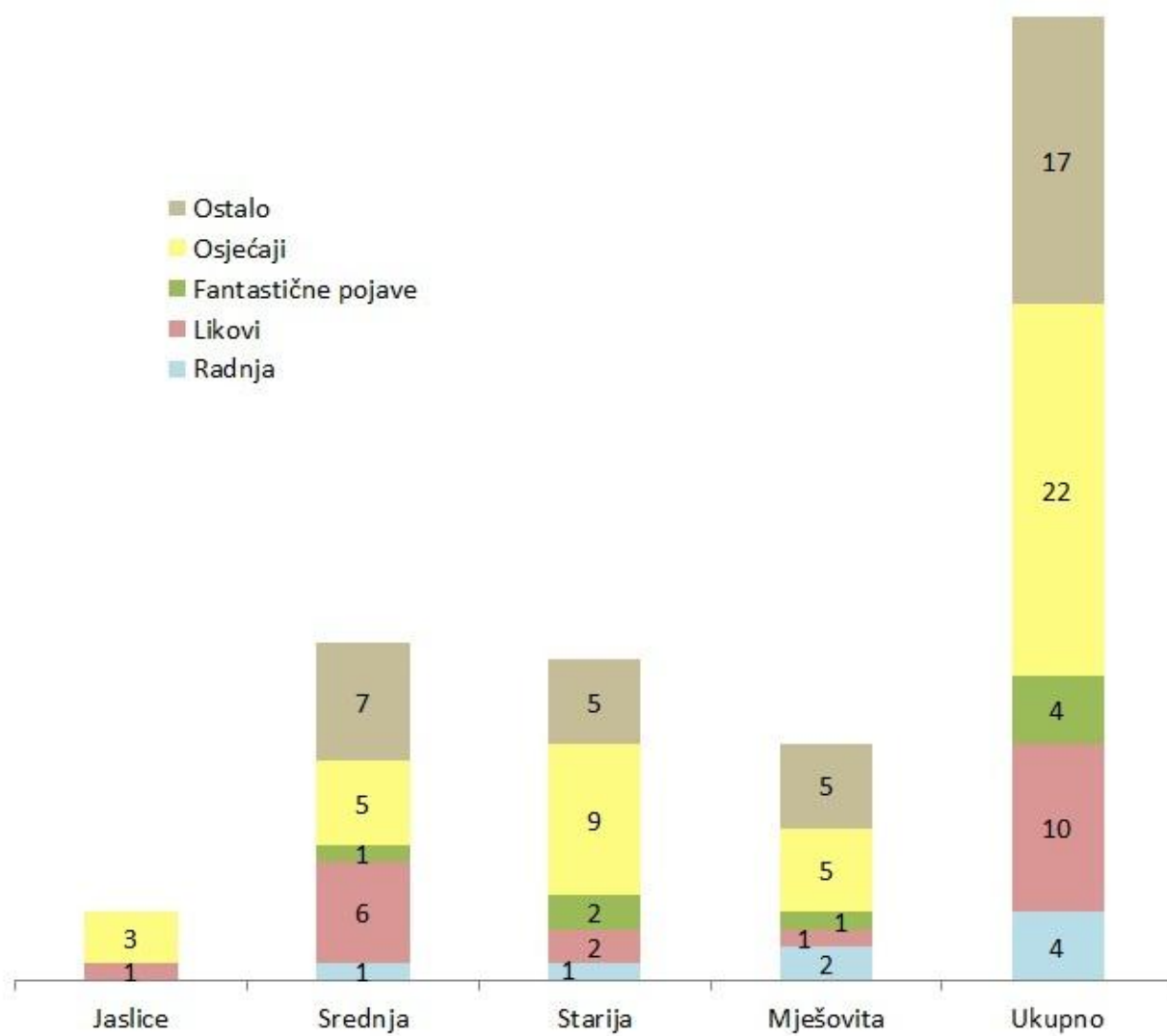
1. Sve navedeno.
2. Tijekom čitanja već tražim njihova mišljenja o postupcima likova, predviđanja što će biti dalje... Povezujem s njihovim iskustvima.
3. Puštam ih da spontano u samoorganizirajućim aktivnostima prožive bajku.
4. Najčešće ne razgovaramo odmah nakon pričanja, ali djeci uvijek ponudimo neku mogućnost proigravanja pa kroz nju razgovaramo.
5. Svi elementi se isprepliću.

U mješovitoj skupini podjednako se razgovara o osjećajima, kao i ostalim elementima (35,7%). Ostale elemente navodi 5 ispitanica:

1. Ovisno o cilju čitanja.
2. Sve navedeno, ovisno koliko su zainteresirani.

3. Svemu gore navedenom.
4. O pouci.
5. Sve navedeno.

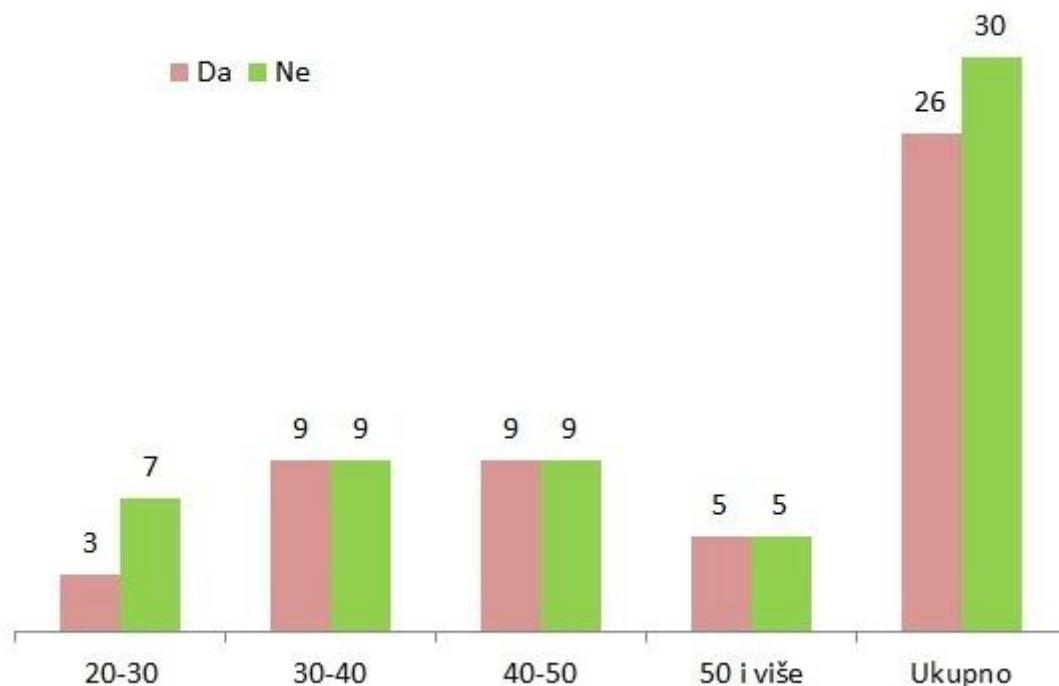
Grafikon 11 Elementi o kojima se najčešće razgovara nakon čitanja/pričanja bajke



3.2.10. Mijenjanje sadržaja bajki

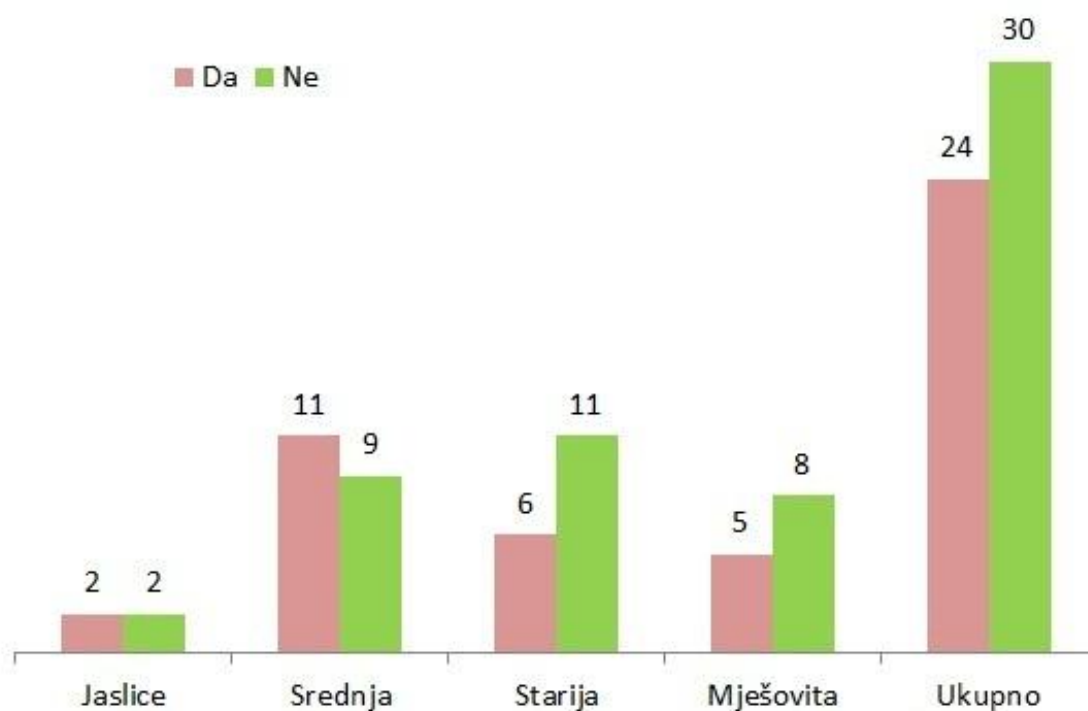
Na pitanje „Mijenjate li sadržaj bajki?“ odgovorilo je 56 ispitanica. Pitanje je analizirano prema dobi odgojiteljica (*Grafikon 12*), kao i prema dobi djece s kojom one rade (*Grafikon 13*). Pitanje je obrađeno prema tim kriterijima zbog pretpostavke da starije odgojiteljice imaju više iskustva u radu pa znaju koje je elemente potrebno promijeniti u bajkama, tj. znaju treba li uopće nešto mijenjati pri njihovu čitanju/pripovijedanju. Razlozi analize ovoga pitanja prema dobi djece su raznoliki: pretpostavlja se da neke odgojiteljice teže mijenjaju sadržaja bajki (ili nekih njezinih elemenata) zbog mišljenja da sadržaj, radnja, likovi ili dr. nisu primjereni za djecu u određenoj dobi, zbog stava da će mlađa djeca imati probleme s razumijevanjem bajke zbog neprilagođenog rječnika i sl. Dobiveni rezultati pokazuju da 25 odgojiteljica mijenja sadržaj bajki (44,6%), a 31 odgojiteljica ne mijenja (55,4%). Prva je pretpostavka ipak odbačena jer su rezultati pokazali da su pozitivni i negativni odgovori, bez obzira na dob odgojiteljica, izjednačeni.

Grafikon 12 Mijenjanje sadržaja bajki s obzirom na dob odgojiteljica



Promjena bajki s obzirom na dob djece vidljiva je u srednjoj vrtićkoj skupini, u kojoj se sadržaj bajke ipak mijenja i prilagođava dobi djece (55%). U pitanju su djeca u dobi od 3 do 5 godina, stoga se iz brojnih razloga sadržaj bajke mijenja i prilagođava. Izrazitija zastupljenost odgovora da se sadržaj bajki ne mijenja prevladava u starijoj (64,7%) i mješovitoj (61,5%) vrtićkoj skupini.

Grafikon 13 Mijenjanje sadržaja bajki s obzirom na dob djece



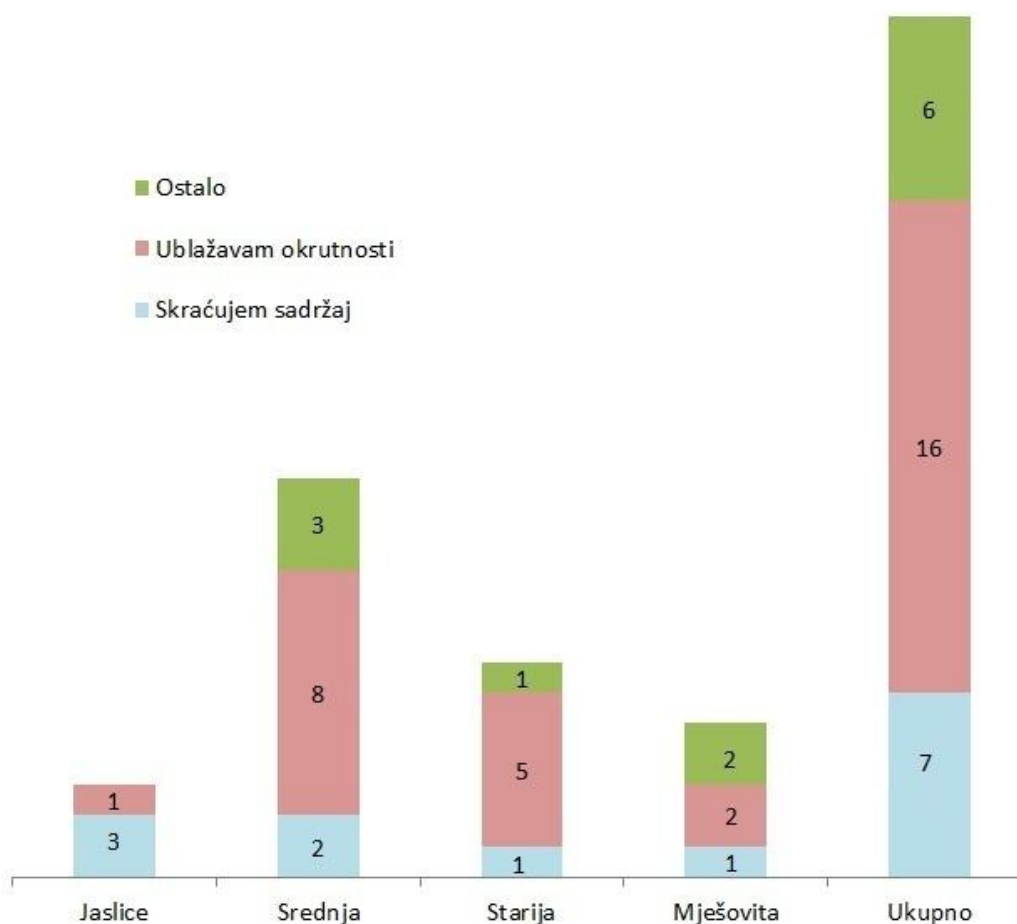
Ukoliko su ispitanice na prethodno pitanje potvrdno odgovorile, bilo je potrebno navesti način na koji mijenjaju sadržaj bajki. 6 od 30 ispitanica (20%) je navelo da skraćuje sadržaj bajki jer im njihovo čitanje/pripovijedanje oduzima previše vremena. Čak 16 od 20 (53,35) ispitanica navelo je da okrutne detalje i /ili nasilne elemente mijenja u manje nasilne ili okrutne, odnosno da ih ublažava. 8 ispitanica (26,7%) navodi ostale načine promjene sadržaja bajki:

1. Prilagodim dobi djeteta s obzirom na vokabular i mogućnost praćenja priče.
2. U svrhu zabave promijenim ime glavnih likova u ime djece iz skupine ili prilagodim radnju nekim situacijama od toga dana.

3. Bajke koje sama izmišljam mijenjam, a one autorske ne, iako dozvoljavam djeci da ih mijenjaju kad to žele. S tim da oni svejedno znaju originalnu verziju npr. *Malog princa*.
4. Ne pričam djeci sve bajke.
5. Ne čitam nasilne elemente, kreativno s djecom mijenjam tijek bajke.
6. Eventualno ih skraćujem ako su djeca mlađa pa je samim tim i koncentracija kraća.
7. Ponekad oboje od navedenog.
8. Mlađim grupama prilagodim rječnik.

Iz *Grafikona 14* je vidljivo da se u jaslicama sadržaj bajki najviše mijenja skraćivanjem njezina sadržaja (75%). Promjena sadržaja mijenjanjem okrutnih detalja i/ili nasilnih elemenata u manje okrutne ili nasilne, odnosno njihovim ublažavanjem provodi se u srednjoj (61,5%) i starijoj skupini (71,4%). U mješovitoj skupini je izjednačen broj mijenjanja sadržaja ublažavanjem okrutnih elemenata (40%) te ostalim načinima (40%).

Grafikon 14 Načini mijenjanja sadržaja bajki s obzirom na dob djece



3.2.11. Procjena stavova odgojiteljica

U sljedeća četiri pitanja, stavovi odgojiteljica o nekim aspektima bajke procijenjeni su Likertovom skalom slaganja, odnosno neslaganja s određenom tvrdnjom. Odgovori ispitanica analizirani su prema njihovoj dobi.

U *Tablici 3* i na *Grafikonu 15* prikazani su rezultati procjene stavova odgojiteljica o tvrdnji *Smatram da su bajke preokrutne za djecu rane i predškolske dobi*. U obrađenim rezultatima prevladava neslaganje s navedenom tvrdnjom: veći dio odgojiteljica se uopće ne slaže s tom tvrdnjom (32,7%), ne slaže (20%) ili je neutralnog mišljenja (32,7%). Tek se 12% odgojiteljica slaže s tom tvrdnjom, a samo 1,8% iskazuje u potpunosti svoje slaganje. Analizirajući odgovore s obzirom na dob, vidimo da najveće neslaganje s tvrdnjom iskazuju odgojiteljice u dobi od 40 do 50 godina (44,4%).

U *Tablici 4* i na *Grafikonu 16* prikazani su rezultati procjene stavova odgojiteljica o tvrdnji *Okrutnost i nasilje u bajkama djeca ne doživljavaju na jednak način kao i odrasli*. U obrađenim rezultatima prevladava slaganje (20%) i potpuno slaganje s tom tvrdnjom (49,1%). Usporedimo li dobivene rezultate s dobi odgojiteljica, zaključujemo da slaganje s tom tvrdnjom najviše iskazuju ispitanice u dobi od 40 do 50 (66,7%) te od 30 do 40 godina (38,9%).

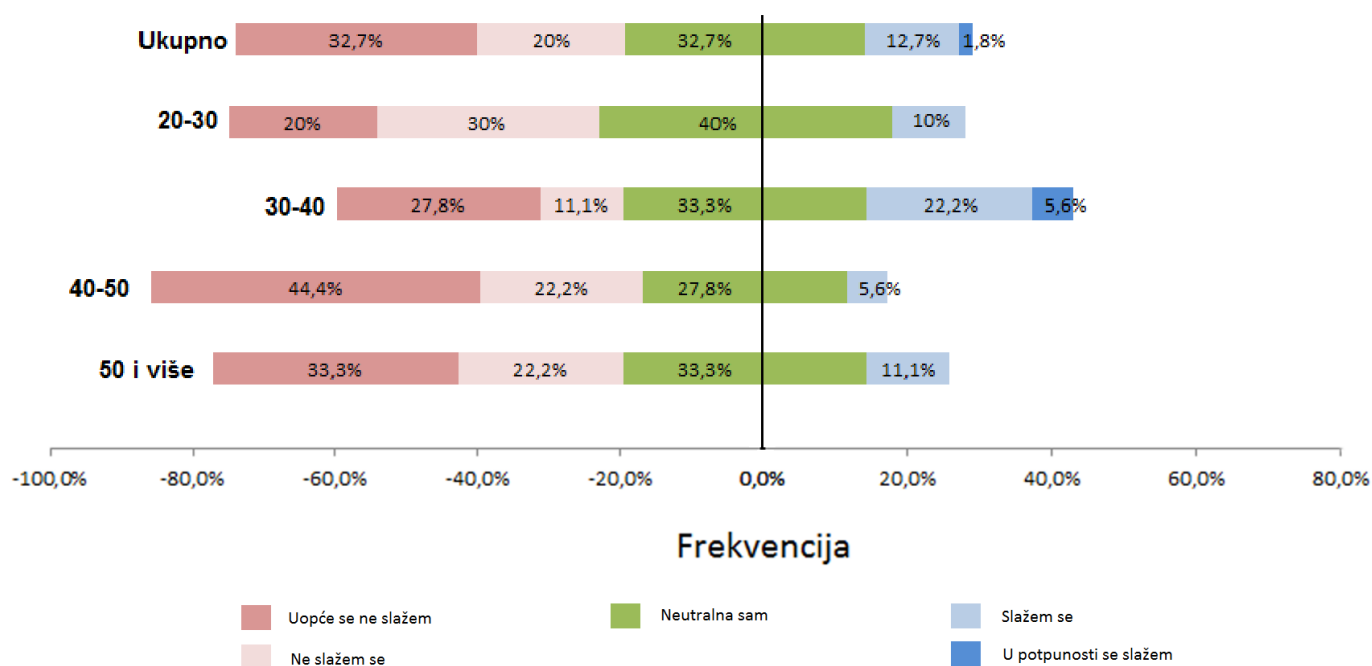
U *Tablici 5* i na *Grafikonu 17* prikazani su rezultati procjene stavova odgojiteljica o tvrdnji *U bajkama je važno da dobri likovi budu nagrađeni*. Uvidom u rezultate možemo procijeniti da najveći broj odgojiteljica iskazuje slaganje (18,2%) i potpuno slaganje s tom tvrdnjom (49,1%). Analiziramo li stavove odgojiteljica prema njihovoj dobi, možemo uvidjeti da slaganje ili potpuno slaganje najviše iskazuju ispitanice u dobi od 40 do 50 (66,7%) i 30 do 40 godina (55,6%).

U *Tablici 6* i na *Grafikonu 18* prikazani su rezultati procjene stavova odgojiteljica o tvrdnji *Smatram da djeca pokazuju interes za slušanje pročitanih/ispričanih bajki*. Velika većina ispitanica potpuno se slaže (96,4%) ili slaže (16,4%) s navedenom tvrdnjom. Usporedimo li odgovore s dobi odgojiteljica, vidimo da potpuno slaganje s tvrdnjom iskazuju ispitanice u dobi od 30 do 40 (83,3%) i od 40 do 50 godina (83,3%). Najveći postotak slaganja s navedenom tvrdnjom iskazuju odgojiteljice u dobi od 50 godina i više (33,3%).

Tablica 3 Procjena stavova o okrutnosti bajki za djecu

Dob odgojiteljica	Broj odgovora	Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Neutralna sam	Slažem se	U potpunosti se slažem
Ukupno	55	18 (32,7%)	11 (20%)	18 (32,7%)	7 (12,7%)	1 (1,8%)
20-30	10	2 (20%)	3 (30%)	4 (40%)	1 (10%)	0 (0%)
30-40	18	5 (27,8%)	2 (11,1%)	6 (33,3%)	4 (22,2%)	1 (5,6%)
40-50	18	8 (44,4%)	4 (22,2%)	5 (27,8%)	1 (5,6%)	0 (0%)
50 i više	9	3 (33,3%)	2 (22,2%)	3 (33,3%)	1 (11,1%)	0 (0%)

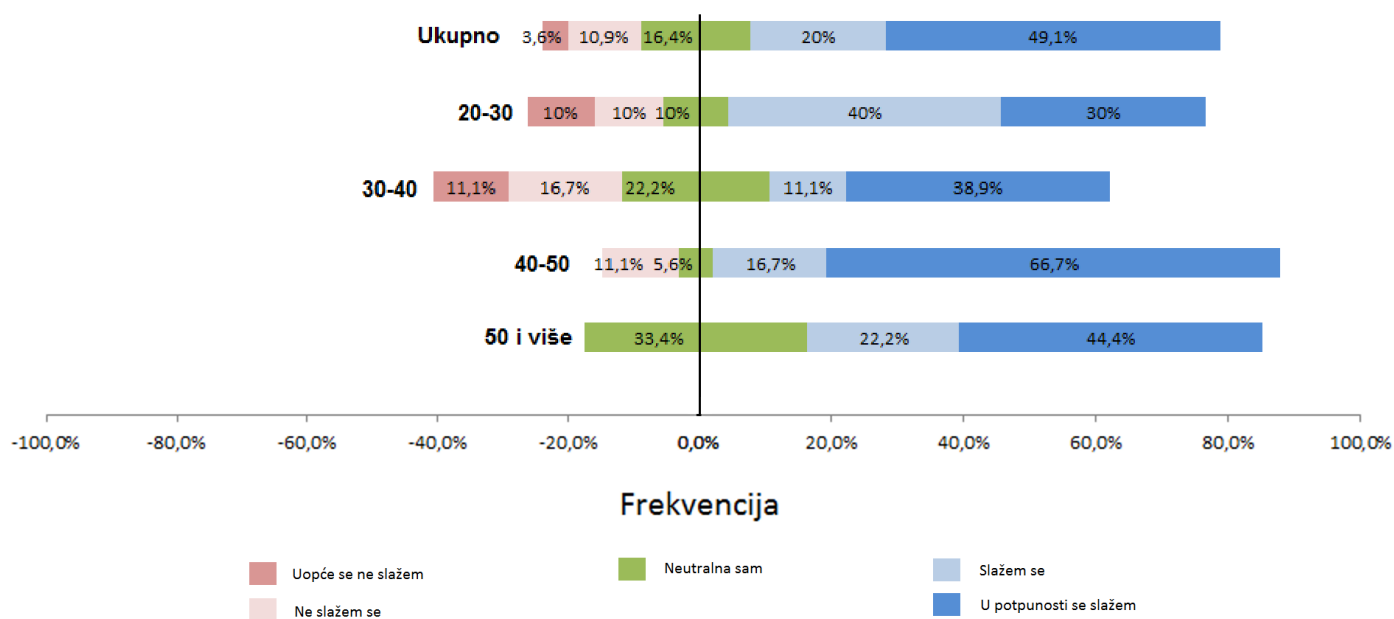
Grafikon 15 Procjena stavova o okrutnosti bajki za djecu



Tablica 4 Procjena stavova o dječjem doživljavanju okrutnosti u bajkama

Dob odgojiteljica	Broj odgovora	Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Neutralna sam	Slažem se	U potpunosti se slažem
Ukupno	55	2 (3,6%)	6 (10,9%)	9 (16,4%)	11 (20%)	27 (49,1%)
20-30	10	1 (10%)	1 (10%)	1 (10%)	4 (40%)	3 (30,0%)
30-40	18	2 (11,1%)	3 (16,7%)	4 (22,2%)	2 (11,1%)	7 (38,9%)
40-50	18	0 (0%)	2 (11,1%)	1 (5,6%)	3 (16,7%)	12 (66,7%)
50 i više	9	0 (0%)	0 (0%)	3 (33,4%)	2 (22,2%)	4 (44,4%)

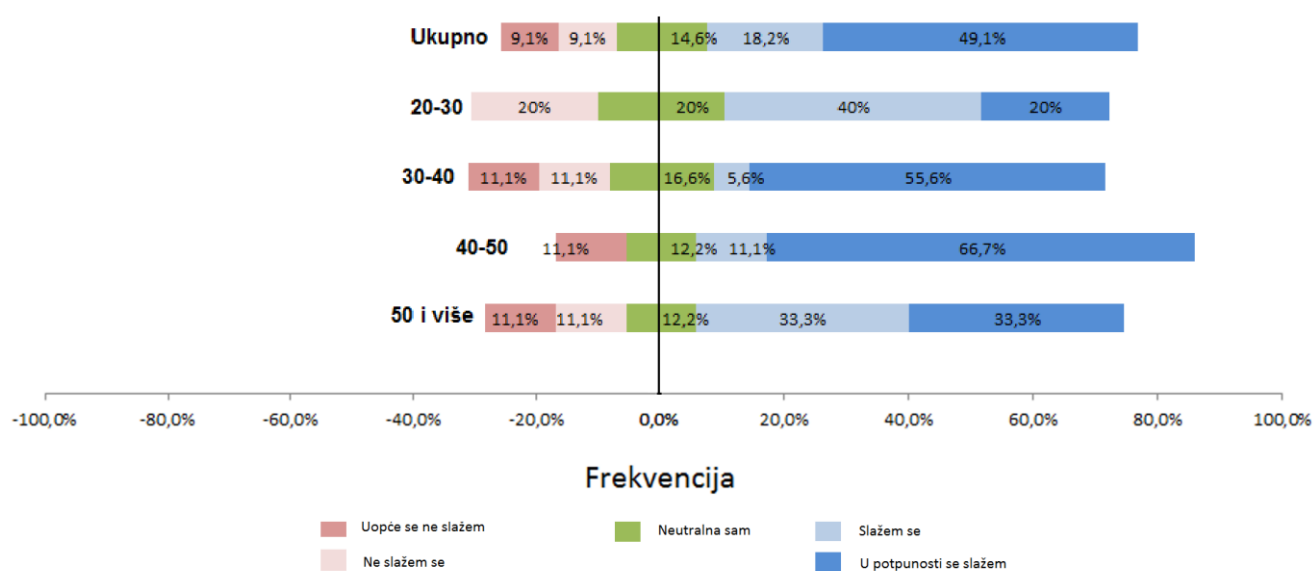
Grafikon 16 Procjena stavova o dječjem doživljavanju okrutnosti o bajkama



Tablica 5 Procjena stavova o važnosti nagrađivanja dobrih likova bajki

Dob odgojiteljica	Broj odgovora	Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Neutralna sam	Slažem se	U potpunosti se slažem
Ukupno	55	5 (9,1%)	5 (9,1%)	8 (14,6%)	10 (18,2%)	27 (49,1%)
20-30	10	0 (0,0%)	2 (20,0%)	2 (20%)	4 (40%)	2 (20%)
30-40	18	2 (11,1%)	2 (11,1%)	3 (16,6%)	1 (5,6%)	10 (55,6%)
40-50	18	2 (11,1%)	0 (0,0%)	2 (11,2%)	2 (11,1%)	12 (66,7%)
50 i više	9	1 (11,1%)	1 (11,1%)	1 (11,2%)	3 (33,3%)	3 (33,3%)

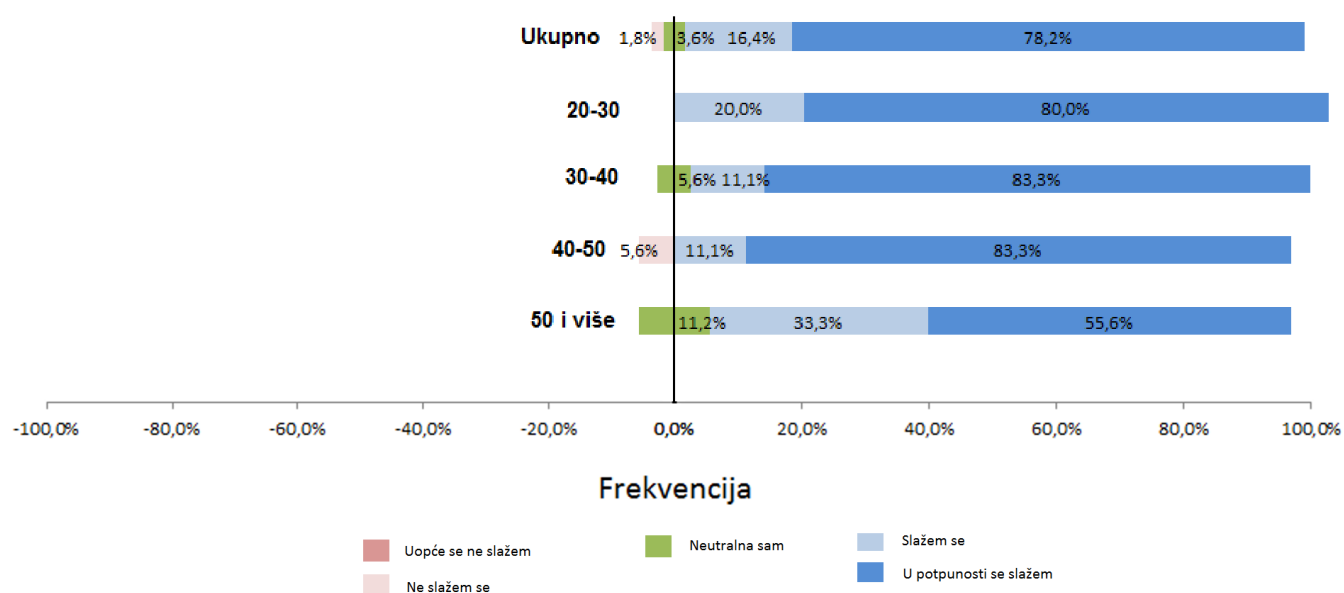
Grafikon 17 Procjena stavova o važnosti nagrađivanja dobrih likova bajki



Tablica 6 Procjena stavova o dječjem iskazivanju interesa za slušanje pročitanih/ispričanih bajki

Dob odgojiteljica	Broj odgovora	Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Neutralna sam	Slažem se	U potpunosti se slažem
Ukupno	55	0 (0%)	1 (1,8%)	2 (3,6%)	9 (16,4%)	43 (96,4%)
20-30	10	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (20%)	8 (80%)
30-40	18	0 (0%)	0 (0%)	1 (5,6%)	2 (11,1%)	15 (83,3%)
40-50	18	0 (0%)	1 (5,6%)	0 (0%)	2 (11,1%)	15 (83,3%)
50 i više	9	0 (0%)	0 (0%)	1 (11,2%)	3 (33,3%)	5 (55,6%)

Grafikon 18 Procjena stavova o dječjem iskazivanju interesa za slušanje pročitanih/ispričanih bajki



3.2.12. Dobrobiti čitanja i pripovijedanja bajki djeci predškolske dobi

Što prema Vašem mišljenju djeca dobivaju od slušanja pripovijedanja bajki, a što od slušanja čitanja bajki?

- Kad im se pripovijeda puno dublji doživljaj imaju i utonu u bajku... Kad čitam slušaju, al' nisu dio bajke.
- Prilikom pripovijedanja veća je neverbalna komunikacija između pripovjedača i djece, mogućnost dočaravanja onoga što se pripovijeda djeci pruža veću mogućnost uživljavanja. Čitanje bajki djeci pruža zadovoljstvo slušanja pisane riječi, otkriva čarobne zakutke mašte te im daje podlogu za daljnje učenje i voljenje pisane riječi.
- Tijekom čitanja bajki djeca se susreću s novom terminologijom, kod slušanja pripovijedanja bajki djeca prate odgojiteljevu gestikulaciju, dinamiku pričanja i uživljavanje u radnju koju kasnije sami dramatiziraju.
- Kod pričanja kasnije unose više sebe u dramatizaciju, a kod čitanja više bogate rječnik.
- Bolje je pričati jer se uspostavlja vizualni kontakt s djecom, uspostavi se ritam pripovijedanja s obzirom na dječje reakcije, a time je i jači doživljaj. Naravno, intonacija, modulacija glasa, mimika lica – sve to doprinosi doživljaju. Kod čitanja toga nema u tolikoj mjeri.
- Kod slušanja pripovijedanja djeca više razvijaju maštu, doživljaj, osjećaj zajedništva, a kod čitanja koncentraciju, dodir s knjigom i pisanom riječi.
- Smatram da je učinak jednak i da djeci treba i čitati i pripovijedati bajke. Cilj je isti: obogaćivanje rječnika, proširivanje spoznaja o nepoznatim situacijama i učenje ponašanja u stvarnom životu koja su slična onima u bajci.
- Od pripovijedanja bolji doživljaj, interakciju i slično. Od čitanja umjetničku sliku i autorsku riječ.
- Čitanje bajki potiče razvoj dječjeg govornog izražavanja i stvaranja, pripovijedanje bajki potiče kreativnost i maštu.
- Utječe na sve aspekte razvoja, osobito socioemocionalni, govor, izražavanje... Svaka je priča kvalitetna ako je uklopite u više aktivnosti, doživite likovno, tjelesno, glazbeno...
- Smatram da djeca razvijaju maštu, govor, pažnju...

- Pouku, razlog za razmišljanje, zabavu, poticaj da zavole knjigu, učenje i čitanje, razvoj mašte, obogaćivanje vokabulara...
- Razvoj mašte, bogate rječnik, razmišljanje...
- Mislim da im je pripovijedanje bajki zanimljivije jer se pripovjedač može bolje uživjeti u bajku i bajka traje kraće jer se preskoče detalji, što djeci omogućava potpunu slobodu zamišljanja. No potrebno je i čitanje kako bi koncentracija bila sve dulja, a djeca usvojila način opisivanja detalja i slaganja rečenica.
- Bolja koncentracija tijekom slušanja ispričanih bajki, jači utisak, uspostavlja se i bolji odnos i kontakt u komunikaciji.
- Pouku.
- Parafrazirala bih Einsteina: „Želite li da djeca budu pametna, čitajte/pričajte im bajke. Želite li da budu još pametnija, čitajte/pričajte im još bajki!“.
- Općenito djeca više vole pripovijedanje od čitanja jer odgojitelj više komunicira nego za vrijeme čitanja.
- Pripovijedanje je intimnije, dozvoljava mi da pratim izraze lica djece i njihove reakcije, imamo kontakt očima, slobodne ruke za lutke ili gestikulaciju, pokrete tijelom... Čitanje im je manje zanimljivo, naročito ako ne mogu gledati ilustracije u knjizi...
- Od jednog i od drugog nove spoznaje i druga gledišta. Možda od slušanja čitanja bajki više uviđaju važnost značenja korištenih knjiga. No od svega, čini mi se da je najvažnija naša riječ – živa riječ odgojitelja da cijelu tu bajku zaokružimo i dođemo do zaključka.
- Dramsku i lutkarsku igru... slikanje, crtanje i razmišljanje o dobru i zlu. Slušanje bajke, umjesto čitanja bajke je neposredan kontakt između djece i pripovjedača koji stvara emocionalnu vezu.
- Nisam primijetila razliku između percepcije čitane i pričane bajke. Razvijaju ljubav prema pisanoj riječi, osjećaj za estetiku, proživljavaju emocionalno dosada neproživljene situacije – svojevrsna priprema za suočavanje sa životnim izazovima, poistovjećuju se s (dobrim) karakteristikama likova, razvijaju konstruktivni/kreativni/značajan pogled na svijet...
- U oba slučaja proširenje rječnika, razvoj mašte, logičkog zaključivanja, vježbaju pažnju, koncentraciju, pouku kako je uvijek dobro činiti dobro, a izbjegavati loše ponašanje...

- Kad se bajka pripovijeda, djeca su aktivniji sudionici, lakše se dramatizira; kad se čita više utječem na pozitivnu stranu knjige, važnost i način čitanja.
- Pripovijedanje im je zanimljivije jer imamo kontakt očima, prate moju mimiku, geste, pokrete. Pripovijedam izražajno, mijenjajući intonaciju, dajući određenim likovima specifičan način govora, nešto poput glume... i to im se jako sviđa i jako su uživljeni. Čitanjem su zadovoljni, ali nešto manje, pažnja im lakše popušta, što se ne događa kod pripovijedanja. Dobitak je velik za djecu i od čitanja i od pripovijedanja, što u bogaćenju rječnika, razvijanju mašte, mišljenja, empatije i sl.
- Razvoj empatije, razvoj govora, ma mnogo toga.
- Smatram da sve ovisi o onome koji pripovijeda ili čita. Nekad puno više djeca mogu dobiti čitanjem, ako pripovjedač nije dovoljno zanimljiv ili educiran. Ali isto tako, ako onaj koji čita čita suhoparno, također djeca ne dobivaju puno. Smatram da bi se odgajitelji trebali puno više educirati o bajkama, proći radionice u kojima se govori o simboličkom jeziku bajki jer, u biti, onaj doživljaj koji ima pripovjedač, čitač – u ovom slučaju odgajatelj – taj se dio prenosi na djecu. Ako je odgajatelj protiv neke bajke, ako se ne slaže s njezinim stajalištima ili je ako je negativan prema bajci, on tada ne može prenijeti djeci onu čaroliju, niti im može pomoći da prerade nešto iz bajke (emociju kao što je strah) ako ne razumije simbolički jezik bajke.
- Bogatstvo emocionalnih doživljaja, bogatstvo govora, maštu, stvaralaštvo.
- Poticaj na jezično izražavanje te usvajanje novih pojmova.
- Pripovijedanjem spoznaju o vrijednosti svoje ideje, a slušanjem čitanja vrednovanje umjetničkog djela.
- Pripovijedanjem bajki djeca dobivaju bliskiji kontakt s odgajateljem, koji može pratiti njihove reakcije na ispričani sadržaj i na taj način zadržati interakciju s djecom, dok se čitanjem takva interakcija smanjuje jer je odgajatelj usredotočen na tekst.
- Pri pripovijedanju bajki djeca su više koncentrirana na samog odgojitelja, njegov način interpretacije, mimiku, gestu, artikulaciju... više se užive u slušanje bajke, dok čitanje kod njih može izazvati dosadu i nezainteresiranost! Uglavnom sam za „živu riječ“ pri prezentiranju bajki i nipošto ne podržavam slušanje istih putem CD playera. DVD player mogu koristiti, no u iznimnim situacijama kada sama obrada bajke ima određeni zadatak!
- Kontaktom očima pri pripovijedanju bolje se povezuje s djecom.

- Podjednako, ipak radije slušaju kad se bajka priča, a ne čita, pa onda oni dodaju svoje neke „radnje“ u cijeloj priči...
- Bitan je izraz lica, geste, mimika, ja mašem rukama, krećem se, oponašam likove, a kad bih čitala to ne bih mogla.
- Slušanje pripovijedanja – djeca prate odgojiteljev izraz lica i njegovo ponašanje. Slušanje čitanja – djeca se koncentriraju na odgojiteljev glas koji ukazuje na to što će se dogoditi.
- Pripovijedanje bajki je dinamičnije. Djeca prate izraze lica odgojitelja, bolje prate priču, više su uzbuđena i nije im dosadno, što se prilikom čitanja zna dogoditi.
- Slušanjem pripovijedanja bajki djeca uče strpljenju. Stječu naviku slušanja drugoga... i uče čitati emocije na licu odgojiteljice, dok čitanjem bajki djeca reagiraju na slike u knjizi, ustaju da vide slijed događaja... Uvijek sam bila za pripovijedanje bajki uz jednostavnije aplikacije ili verbalnu dramatizaciju.
- Djeca dobivaju puno i od slušanja pročitanih i ispriповijedanih bajki – razvijaju se govor i komunikacija, međusobni odnosi, razvoj vrlina, emocija i mašte. Za vrijeme pripovijedanja bajke veza pripovjedača i slušatelja je prisnija i koncentracija se lakše održava nego kod slušanja čitanja bajki.
- Ljubav za knjige, priče, razvijanje mašte u oba slučaja. Kod pripovijedanja i oni sami počinju više imitirati i pričati bajke drugima, dok kod čitanja više žele listati knjige, gledati slike i ostalo.
- Razvija im se mašta, bogati rječnik.
- Čitanjem se uče strpljenju, koncentraciji, a pripovijedanjem bogate rječnik, potiču maštu...
- Oboje obogaćuje rječnik, potiče djecu na čitanje i istraživanje literature.
- Mislim da nema razlike jer sve ovisi o osobi koja to radi. Ako ne zna čitati ili pričati na način da privuče pažnju, onda ništa ne pomaže.
- Potrebno je oboje. Slušanjem čitanja razvija se koncentracija, ali pripovijedanje produbljuje odnos s pričom i samim pripovjedačem.
- U oba slučaja djeca dobivaju susret s nečim zanimljivim, novim i poučnim. To ne znači da će kraj shvatiti kao i mi, ali djeca percipiraju ono najvažnije. Uvijek zapamte likove i radnju, ali često i sve situacije, kroz bajku mogu razlučiti dobro i zlo na jednostavan način. Sama bajka pobuđuje interes kod djece vrtičke dobi i djeca tako samostalno priređuju igrokaze i dramske predstave jedni za druge. Često uhvatim

djecu kako nekoliko dana nakon pročitane bajke jedni drugima glume ili prepričavaju svaki detalj koji je njima zanimljiv i poseban. Po mom mišljenju, u bajkama nema ništa loše, bez obzira na dob djeteta, samo uvijek treba ublažiti i prilagoditi neke dijelove zbog dječjeg poimanja i shvaćanja.

- Pripovijedanje daje više mogućnosti da djeca u potpunosti urone u bajku ako odgojitelj zna dobro interpretirati, a i mi možemo bolje pratiti njihov interes i doživljaj. Čitanje pak ima druge vrijednosti više naglašene na sastavljanje rečenica, izražavanje i sl.
- Od pripovijedanja dobivaju bolji kontakt, dramatizaciju, priliku da zamišljaju, dok kod čitanja imaju priliku, uz kvalitetne ilustracije, izgrađivati i osjećaj za likovnost, estetiku te se uče zavoljeti knjige kao pripremu za daljnje čitalačke vještine.
- Uz pripovijedanje je obično vezana i moja određena dramatizacija (glas, pokreti...), uz čitanje kontinuitet priče (ako je u potpunosti primjerena).
- Važno je osigurati mirnu atmosferu, mjesto i vrijeme, a tada će slušanje čitanja ili pripovijedanja podjednako djelovati na dijete i njegovo unutarnje stanje. Dijete pamti događaje, postupke ljudi, atmosferu, a sadržaj tog pamćenja određivat će njegov odnos prema sebi i drugima. Bajke nam pružaju mogućnost za ostvarenje tog cilja.

4. ZAKLJUČAK

Cilj ovoga rada je teorijskim i empirijskim načinom ispitati dječju recepciju bajke u ustanovama ranog i predškolskog odgoja. U teorijskome dijelu dan je temeljit opis žanra prema usmenoknjiževnim proučavateljima. Istaknuta su psihologijska tumačenja o utjecaju bajki na predškolsku djecu te je naglašen odnos čitanja i pripovijedanja bajki. Teorijskim je dijelom obuhvaćen također opis predškolske pedagogije i predškolske dobi prema najpoznatijim razvojnim psiholozima, pedagozima i njihovim odgojnim koncepcijama.

Provedenim istraživanjem u kojem je sudjelovalo 58 odgojiteljica iz 40 različitih dječjih vrtića na području Republike Hrvatske nastojali su se potvrditi i oprimjeriti navodi iz teorijskoga dijela. Dobiveni rezultati potvrdili su hipotezu i pokazali da se u ispitivanim vrtićima najviše čitaju ili pripovijedaju bajke braće Grimm (*Pepeljuga, Trnoružica, Tri praščića, Snjeguljica i sedam patuljaka, Vuk i sedam kozlića, Trnoružica, Ivica i Marica*) te Andersenova bajka *Ružno pače*. Grimmove bajke najviše se čitaju/pripovijedaju djeci srednjeg uzrasta, dakle u dobi od treće do pete godine, dok je spomenuta Andersenova bajka zastupljenija u starijoj skupini koja obuhvaća djecu od pete do sedme godine. Kod rjeđe zastupljenih bajki u ispitivanim vrtićima nalazimo podjednako usmene bajke različitih naroda, kao i autorske – tradicionalne, ali i one moderne. Sukladno tomu, rezultati istraživanja pokazali su podjednaku zastupljenost usmenih i autorskih bajki pa je hipoteza o prevlasti usmenih bajki odbačena. Ispitivajući čestotnost susretanja djece predškolske dobi s bajkama u vrtiću, zaključuje se da su bajke čitane/pričane više puta tjedno u svim vrtićkim skupinama, a nekolicina je odgojiteljica navela podatak da je pojavnost „druženja“ djece s bajkama svakodnevnica, također neovisno o dobi djece. Nadalje, ispitanice su potvrdile pretpostavku da djeca pokazuju pozitivne reakcija na sve bajke te ih prožive vlastitim iskustvom i na sebi svojstven način. Ipak, istaknule su važnost prilagođavanja bajki dobi djece, a nekoliko je ispitanica navelo Andersenove bajke i bajke Ivane Brlić-Mažuranić neprimjerenima za djecu jasličke i srednje dobi. Iako je odbačena hipoteza da se usmene bajke češće čitaju mlađoj djeci zbog svoje jednodimenzionalne strukture, apstrahiranosti i plastičnosti likova, podatak o neprimjerenosti autorskih bajki djeci mlađe dobi pokazuje svijest odgojiteljica o važnosti pravodobnog usklađivanja bajke s djetetovim interesima i mogućnostima. Upitima o strukturiranim i nestrukturiranim reakcijama djece na bajke potvrdili smo pretpostavku da bajke djeci pomažu u proživljavanju životnih situacija, emocija te razlikovanja mana i vrlina kroz junake i njihove postupke. Strukturiranim reakcijama, najčešće dramatizacijom bajki,

djeca produbljuju svoje shvaćanje i utvrđuju odnos prema bajkama. S obzirom na to da je istraživanje pokazalo da djeca podjednako vole čitanje i pripovijedanje bajki, djelomično je odbačena hipoteza da preferiraju kazivački način prenošenja bajki. U srednjoj, starijoj i mješovitoj skupini nazire se dječje davanje prednosti pripovijedanja nad čitanjem zbog toga što su ona svjesnija spontanosti, fleksibilnosti te intenzivnijeg i neposrednog odnosa između bajke, pripovjedača i djece. U potpunosti je odbačena hipoteza da mlađa djeca češće, zbog nerazumijevanja sadržaja bajke, prekidaju odgojiteljice pri njezinu čitanju ili pričanju bajke jer su rezultati pokazali suprotno. Isto tako, nema znatnijih razlika u tome prekidaju li djeca više čitanje ili pripovijedanje bajki jer su rezultati jednaki za obje tvrdnje. Budući da je više od polovice ispitanica navelo da ne mijenja sadržaj bajki, prepostavka da sadržaj bajki nije potrebno mijenjati prilikom njihova prenošenja djeci je potvrđena. U potpunosti je potvrđena teza da djeci u dobi od oko tri godine inzistiraju na tome da im se bajka uvijek čita na jednak način. Procjenom stavova odgojiteljica utvrđeno je da one iskazuju potpuno neslaganje s tvrdnjom da su bajke preokrutne za djecu predškolske dobi. Potpuno slaganje utvrđeno je o tezama da djeca okrutnosti u bajkama ne doživljavaju na jednak način kao i odrasli, da je važno da dobri likovi budu nagrađeni te da djeca pokazuju interes za slušanje pročitanih ili ispričanih bajki. Posljednjim je pitanjem u anketi zaključeno da je dobitak djece u susretu s bajkama velik, bez obzira na njihov način prenošenja. Sažimanjem mišljenja odgojiteljica, zaključeno je da se pripovijedanjem bajke ostvaruje bolja komunikacija između djeteta i bajke, ali i djeteta i odgojitelja. Pripovijedanjem bajke djeca postaju aktivni sudionici, a odgojiteljima se otvara veći prostor za njezino kreativno prenošenje uz uključivanje neverbalnih tehnika. Iako se prednost pridaje pripovijedanju bajki, njihovim se čitanjem potiče razvoj govornih sposobnosti djece te ih se usmjerava na prihvatanje i daljnje susrete s umjetničkom riječju.

5. LITERATURA

1. BARTUŠKOVA, Marija (1968) *Pedagogija predškolske dobi*. Zagreb: Školska knjiga.
2. BETTELHEIM, Bruno (2004) *Smisao i značenje bajki*. Cres: Poduzetništvo Jakić.
3. BITI, Vladimir (1982) *Bajka i predaja, povijest i pripovijedanje*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
4. BITI, Vladimir (1997) „Bajka“. U: *Pojmovnik suvremene književne teorije*. Zagreb: Matica hrvatska.
5. BOŠKOVIĆ-STULLI, Maja (1963) Narodne pripovijetke. U: *Pet stoljeća hrvatske književnosti*. Zagreb: Zora – Matica hrvatska.
6. BOŠKOVIĆ-STULLI, Maja (1983) *Usmena književnost nekad i danas*. Beograd: Prosveta.
7. BOŠKOVIĆ-STULLI, Maja (2006) *Priče i pričanje. Stoljeća usmene hrvatske proze*. Zagreb: Matica hrvatska.
8. BOŠKOVIĆ-STULLI, Maja (2012) Bajka. U: *Libri et Liberi*. Zagreb. God. I. Br. 2. Str: 279-291. <http://hrcak.srce.hr/100629>
9. BOTICA, Stipe (2001) Mit i hrvatske narodne bajke. U: *Zlatni danci 3. Bajke od davnina pa do naših dana*. Str. 7-15. Osijek: Matica hrvatska.
10. BUGGLE, Franz (2001) *Razvojna psihologija Jeana Piageta. O spoznajnom razvoju djeteta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
11. CRNKOVIĆ, Milan (1986) *Dječja književnost : priručnik za studente i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
12. ERIKSON, Erik. (2008) *Identitet i životni ciklus*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
13. GRGUREVIĆ, Ivan i FABRIS, Katja (2012) Bajka i dijete s aspekta junaka usmenoknjiževne i filmske bajke. *Metodički obzori*. Pula. God. VII. Br. 14 (14.3.). Str: 155-166. http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=117137
14. HAMERŠAK, Marijana (2011) *Pričalice. O povijesti djetinjstva i bajke*. Zagreb: Algoritam.
15. HRANJEC, Stjepan (2006) *Pregled hrvatske dječje književnosti*. Školska knjiga: Zagreb.
16. JOLLES, André (2000) „Bajka“. U: *Jednostavni oblici*. Zagreb: Matica hrvatska.
17. KAMENOV, Emil (1987) *Predškolska pedagogija : knjiga prva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

18. LÜTHI, Max (1974) *Das europäische Volksmärchen*. München: Francke Verlag.
19. MCLEOD, Saul. A. (2014) *Lev Vygotsky*. www.simplypsychology.org/vygotsky.html
20. MOONEY, Carol Garhart (2013) *Theories of childhood : an introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget and Vygotsky*. St. Paul: Redleaf press.
21. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
22. PIAGET, Jean i INHELDER, Baerbel (1982) *Intelektualni razvoj deteta : izabrani radovi*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
23. POPOVIĆ, Ž. Marijana (2013) *Uloga bajki u analitičkoj psihoterapiji*. Doktorska disertacija. Beograd.
<https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:9495/bdef:Content/download>
24. »Predškolska pedagogija« (1963), u: Enciklopedijski rječnik pedagogije., gl. ur. Dragutin Franković. Zagreb: Matica hrvatska. str. 732-733.
25. PROPP, Vladimir (2012) *Morfologija bajke*. Beograd: Prosveta.
26. RAJIĆ, Višnja (2011) Razvojne faze djeteta i obrazovna postignuća u Montessori pedagogiji. U: *Pedagogija Marije Montessori. Poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma*.
27. REIĆ ERCEGOVAC, Ira. *Teorija kognitivnog razvoja Jeana Piageta*.
https://marul.ffst.hr/centri/circo/Nastava/Kognitivni_razvoj.pdf
28. RÖHRICH, Lutz (1991) *Folktales and Reality*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
29. ROSANDIĆ, Dragutin (1988) *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
30. SLUNJSKI, Edita (2011) *Kurikulum ranog odgoja. Istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
31. SLUNJSKI, Edita i ŠAGUD, Mirjana (2011) Književni sadržaji kao sastavnica poticajnog jezičnog okruženja predškolske djece. *Učitelj – godišnjak Visoke učiteljske škole u Čakovcu*. Čakovec. God: VII. Br. 7 (25.4.). Str: 119-128.
32. ŠAGUD, Mirjana (2006) *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
33. VELIČKI, Vladimira (2012) Pričanje bajki. *Književnost i dijete. Časopis za dječju književnost i književnost za mlade*. God: I. Br.1-2. Str: 90-96.
34. VASTA, Ross, HAITH, Marshall M, MILLER Scott A (2005) *Dječja psihologija : moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

35. VISINKO, Karol (2005) *Dječja priča : povijest, teorija, recepcija i interpretacija*. Zagreb: Školska knjiga.
36. VRKIĆ, Jozo (1997) *Hrvatske bajke: 100 najljepših obrađenih i 25 antologijskih izvornih*. Zagreb: Glagol.
37. VYGOTSKY, Lev Semenovich (1978) *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
38. VYGOTSKY, Lav. (1983) *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

6. PRILOZI

Prilog 1. Anketni upitnik za odgojitelje

Recepcija bajki djece predškolske dobi

Poštovani,

pred Vama je anketni upitnik koji provodi studentica Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Namijenjen je isključivo odgojiteljicama i odgojiteljima u predškolskim ustanovama i djelomično je anoniman (potrebni podaci: dob, spol i naziv predškolske ustanove). Za rješavanje je potrebno otprilike 15-20 minuta.

Upitnikom se nastoji ispitati mjesto bajke u ustanovama ranog odgoja i dječja recepcija tog književnog žanra. Dobiveni podaci poslužit će pisanju diplomskoga rada pod naslovom "Recepcija bajki djece predškolske dobi".

Zahvaljujem na sudjelovanju!

Spol:

☐ M

☐ Ž

Naziv predškolske ustanove u kojoj radite:

Vaš odgovor

Vaša dob:

☐ 20-30

☐ 30-40

☐ 40-50

☐ 50 i više

Navedite dob djece s kojom radite u vrtićkoj skupini.

Vaš odgovor

Navedite naslove bajki koje najčešće čitate/pričate djeci.

Vaš odgovor

Koliko često čitate/pričate bajke u svojoj vrtićkoj skupini?

- ☐ Više puta tjedno
- ☐ Jednom tjedno
- ☐ Više puta mjesečno
- ☐ Jednom mjesečno
- ☐ Other :

Prema Vašem iskustvu, na koje bajke djeca jako dobro reaguju u određenoj dobi? (Postoje li neke za koje procjenjujete da su im preteške u određenoj dobi ili ste primijetili za neke druge da su ih prerasli?)

Vaš odgovor

Koje bajke češće čitate/pričate djeci, usmene ili autorske?

- ☐ Usmene (pr. hrvatske narodne bajke, braća Grimm itd.)
- ☐ Autorske (pr. Ivana Brlić-Mažuranić, Želimir Hercegija, H. C. Andersen itd.)

Opišite najčešće reakcije djece na pročitane/ispričane bajke.

Vaš odgovor

Opišite najzanimljivije ili najneobičnije reakcije na pročitane ili ispričane bajke.

Vaš odgovor

Odaberite jednu od ponuđenih tvrdnji.

- ☐ Djeca više vole kada im pričam bajke.
- ☐ Djeca više vole kada im čitam bajke.
- ☐ Djeca podjednako vole i kada im čitam i pričam bajke.

Odaberite tvrdnju s kojom se slažete.

- ☐ Djeca me često prekidaju pitanjima povezanim s bajkom koju čitam.
- ☐ Djeca me rijetko prekidaju pitanjima povezanim s bajkom koju čitam.
- ☐ Djeca me gotovo nikad ne prekidaju pitanjima povezanim s bajkom koju čitam.

Odaberite tvrdnju s kojom se slažete.

- ☐ Djeca me često prekidaju pitanjima povezanim s bajkom koju im pripovijedam (pričam).
- ☐ Djeca me rijetko prekidaju pitanjima povezanim s bajkom koju im pripovijedam (pričam).
- ☐ Djeca me gotovo nikad ne prekidaju pitanjima povezanim s bajkom koju im pripovijedam (pričam).

Na koji način djeca najradije strukturirano reagiraju na pročitane/ispričane bajke?

- ☐ Likovnom reakcijom (slikanjem, crtanjem likova ili sadržaja bajke).
- ☐ Dramatiziranjem bajke (izvođenjem predstave o ispričanoj/poslušanoj bajci).
- ☐ Razgovaranjem o bajci.

Inzistiraju li djeca da im ispričate bajku točno na isti način kao i prethodni put i u kojoj dobi se to najčešće događa, ako se događa?

Vaš odgovor

O kojim elementima razgovarate s djecom nakon čitanja/pričanja neke bajke?

- ☐ Radnji
- ☐ Likovima
- ☐ Fantastičnim pojavama u bajci
- ☐ Osjećajima koje je izazvala pročitana bajka
- ☐ O nečem drugom (navedite):

Mijenjate li sadržaj bajki?

- ☐ Da
- ☐ Ne

Ukoliko ste na prethodno pitanje potvrdno odgovorili, molim da navedete na koji način mijenjate sadržaj bajki.

- ☐ Skraćujem sadržaj bajki jer su predugačke i njihovo čitanje/pričanje mi oduzima previše vremena.
- ☐ Okrutne detalje i/ili nasilne elemente bajke mijenjam u manje okrutne ili nasilne, odnosno ublažavam ih.
- ☐ Sadržaj bajki mijenjam na drukčiji način (navedite na koji):

Smatram da su bajke preokrutne za djecu rane i predškolske dobi.

	1	2	3	4	5	
Uopće se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	U potpunosti se slažem

Okrutnost i nasilje u bajkama djeca ne doživljavaju na jednak način kao i odrasli.

	1	2	3	4	5	
Uopće se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	U potpunosti se slažem

U bajkama je važno da dobri likovi budu nagrađeni.

	1	2	3	4	5
Uopće se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Smatram da djeca pokazuju interes za slušanje pročitanih/ispričanih bajki.

	1	2	3	4	5	
Uopće se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	U potpunosti se slažem

Što prema Vašem mišljenju djeca dobivaju od slušanja pripovijedanja bajki, a što od slušanja čitanja bajki?

Vaš odgovor

PREDAJTE SVOJ ODGOVOR

7. SAŽETAK

Recepcija bajki djece predškolske dobi

U predškolskom razdoblju bajka zauzima istaknutu ulogu u odgoju djece. Ona je književna vrsta s kojom se djeca u tome razdoblju najčešće susreću, bilo da je riječ o usmenoj ili autorskoj bajci. Djeci bajke najčešće pripovijedaju, prepričavaju i/ili čitaju roditelji i odgojitelji te je važno osvijestiti njihovo djelovanje na razvoj dječje mašte, osobnosti i kreativnosti, uglavnom njezinu ulogu u njihovu kognitivnom, emocionalnom i socijalnom razvoju. Stoga je cilj ovog diplomskog rada uvidjeti na koje načine djeca percipiraju, interpretiraju i doživljavaju bajke u razdoblju predškolske dobi te kako to utječe na njihov cjelokupni odgoj. U prvom dijelu rada predstaviti će se istraživani predmet: dakle, bajka kao književni žanr (Propp, Röhrich, Lüthi, Bošković-Stulli, Biti) te istraživano razdoblje: razvojne specifičnosti predškolskog razdoblja (Piaget, Montessori, Erikson, Vygotsky). Nadalje, predstaviti će se mjesto bajke u dječjoj književnosti, književna i odgojna obilježja bajke te teorijski pregled razvoja kroz povijest, od njezina pojavljivanja u usmenim formama pa do prelaska u pisani ili umjetnički medij (Hameršak). U drugome dijelu rada, metodom anketnog ispitivanja, istražiti će se mjesto bajke u vrtićima: načini obrade bajke, najčešće zastupljene bajke, pristup bajci kao književnom djelu, prihvaćenost bajke kod djece te čestota susretanja s tim žanrom. Budući da vrtić kao odgojno-obrazovna ustanova predstavlja mjesto gdje se djeca najčešće susreću s bajkom kao književnom vrstom, potrebno je ispitati kako se ona implementira u odgojni program i odgojnu praksu te osvijestiti pogreške i propuste njezina čitanja i naglasiti prijedloge za poboljšanje. Naglasiti će se karakteristike njihova pripovijedanja, izvedbeni kontekst, reakcije recipijenata i dobne specifičnosti (poput npr. inzistiranje trogodišnjaka na ponovljivosti na rečeničnoj razini i sl.).

Ključne riječi: bajka, predškolska dob, pripovijedanje, narodna bajka

8. SUMMARY

A Reception of Fairy Tales by Preschool Age Children

In preschool age education fairy tales conquer the preeminent role in the upbringing of children. Fairy tale is a genre which children encounter most frequently, whether in its oral or author's form. Fairy tales are usually told, retold and/or read to children by parents and educators and it is important to become aware of their effect on the development of children imagination, personality and creativity, mainly its role in their cognitive, emotional and social development. The purpose of this diploma thesis is recognizing the ways in which children perceive, interpret and experience the fairy tale in the period of preschool age and how it affects their overall upbringing. In the first part of the thesis theoretical aspects of fairy tale as a literary genre are presented (Propp, Röhrich, Lüthi, Bošković-Stulli, Biti). The first part also covers developmental characteristics of preschool age (Piaget, Montessori, Erikson, Vygotsky). Furthermore, fairy tale's place in children literature and educational characteristics of fairy tale and theoretical overview of its development through history, from its occurrence in oral forms to the transition into a written or artistic medium are presented (Hamersak). In the second part of the thesis, a position of fairy tale in kindergartens is presented with the aid of a poll method: the ways of its analysis, the most frequent fairy tales, access to the fairy tale as a literary form, its acceptance by children and frequency of meeting with this literary genre. Because a kindergarten as an educational institution is a place where children most commonly encounter fairy tale as a literary genre, it is necessary to examine the way in which a fairy tale is implemented into an educational program and an educational practice. On top of that the error and omission awareness of fairy tale's reading has to be raised and the suggestions for its improvement should be pointed out. In a frame of the thesis the characteristics of a fairy tale's narration, performance context, reactions of the recipients and age specifics are emphasized (e.g. the insistence of three-year old on the repeatability at the sentence level, etc.).

Keywords: fairy tale, preschool age, narration, folk tale